

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MATHEUS MARIN DE FREITAS

**O ENSINO EM VALORES NOS DISPOSITIVOS CURRICULARES PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS INTENCIONALIDADES ÀS PRESCRIÇÕES
DIDÁTICAS (1996-2016)**

VITÓRIA
2016

MATHEUS MARIN DE FREITAS

**O ENSINO EM VALORES NOS DISPOSITIVOS CURRICULARES PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS INTENCIONALIDADES ÀS PRESCRIÇÕES
DIDÁTICAS (1996-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Linha de pesquisa: Estudos Olímpicos.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Freitas, Matheus Marin de, 1990-
F866e O ensino em valores nos dispositivos curriculares para a
educação física : das intencionalidades às prescrições didáticas
(1996-2016) / Matheus Marin de Freitas. – 2016.
113 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e
Desportos.

1. Escolas. 2. Educação física – Estudo e ensino. 3. Ensino –
Currículos. 4. Prática de ensino. 5. Escolarização. I. Santos,
Wagner dos, 1978-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

MATHEUS MARIN DE FREITAS

**O ENSINO EM VALORES NOS DISPOSITIVOS CURRICULARES PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS INTENCIONALIDADES ÀS PRESCRIÇÕES
DIDÁTICAS (1996 - 2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de concentração: Estudos Olímpicos.

Aprovada em 30 de Novembro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão
Universidade Federal de Goiás

Dedico este trabalho à minha esposa, Pauline;
aos meus pais, Maria Auxiliadora e Zenilton;
às minhas irmãs, Cristal (*in memoriam*) e Nathália.
Com todo amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Manifesto meu apreço e agradecimento:

Aos meus pais, Maria Auxiliadora e Zenilton, por toda dedicação e investimento em minha educação; pelo amor, carinho, paciência, orações e pelo constante cuidado comigo. Seus exemplos de força, determinação e fé sempre me inspiraram.

À minha esposa, Pauline, companheira de todas as horas, ouvinte atenta das minhas inquietações, avanços e alegrias. Você adiou seus planos profissionais para estar ao meu lado, compreendeu-me e acreditou na importância desse momento da minha formação.

Ao meu professor orientador, Dr. Wagner dos Santos, que, além de todo conhecimento compartilhado, manifestou comigo sempre muita paciência e solicitude. Obrigado pela oportunidade acadêmica e confiança na concretização desta pesquisa.

Ao professor Dr. Amarílio Ferreira Neto e ao professor Dr. José Luiz Cirqueira Falcão, pelas leituras criteriosas e pelos ensinamentos claros e precisos que contribuíram para qualificar este trabalho.

Ao professor Dr. Omar Schneider, de quem estive próximo desde a graduação quando fiz parte do Programa de Educação Tutorial (PET). Além da oportunidade de ser petiano, acolheu-me na disciplina *Docência no Ensino Superior*, proporcionando-me, nesses momentos, constantes aprendizagens.

A todos do Proteroria – professores e membros discentes – pessoas admiráveis que na vivência cotidiana, me acolheram e apresentaram todas as qualidades que um grupo de pesquisa poderia ter. Obrigado pela amizade de vocês. De maneira especial, à Aline e Juliana, pelas constantes demonstrações de paciência para me ouvir e sabedoria para me aconselhar. À Jéssica, pelo suporte dado para operar o *software Iramuteq* utilizado na pesquisa. A Ronildo, pelas conversas permeadas de apoio mútuo nos intervalos de nossas tarefas acadêmicas.

Aos professores, colegas da turma de mestrado e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, pelo convívio e aprendizado.

Aos colegas de trabalho que torceram por mim nesta caminhada: professoras da EMEF “Éber Louzada Zippiotti” e professores do Clube de Natação e Regatas Álvares Cabral. A força e o apoio por meio de palavras de incentivo e atitudes coletivas em vários momentos que precisei foram fundamentais para esta conquista.

À professora Andrea Zanatti, gestora da Coordenadoria de Políticas para Educação Básica (Copes) do Mato Grosso do Sul, que na falta do currículo digitalizado desse Estado, quando contatada, me enviou o documento de forma impressa, pelo correio.

À professora Luciana Pereira Machado Ribeiro, do Curso de Pedagogia do Instituto Educacional do Estado de São Paulo (Iesp), pela atenção e apoio com o envio de documentos curriculares que me faltavam acesso.

Registro aqui todo meu respeito e admiração por todos vocês.

Conhece-te. Aceita-te. Supera-te.

(Santo Agostinho)

RESUMO

Neste estudo investigamos como o ensino em valores tem sido proposto para a Educação Física escolar a partir de documentos curriculares vinculados às Secretarias Estaduais de Educação no território brasileiro, elaborados entre 1996 e 2016. Desse modo, organizamos três capítulos que dialogam entre si e que possuem uma abordagem plurimetodológica qualitativa/quantitativa. No primeiro capítulo, produzimos um levantamento dos documentos curriculares, apresentando e analisando suas características de elaboração e implementação. Ao alcançar 68 documentos, demos visibilidade à procedência anual e territorial, as etapas da educação que se direcionam, seus conteúdos, suas nomenclaturas, além de seus aspectos autorais e de implementação. No segundo capítulo, a partir do que foi proposto para a Educação Física nesses materiais, enunciamos suas intencionalidades quanto ao ensino em valores a partir da indicação das terminologias empregadas para esse ensino e o lugar em que ele aparece no currículo. Além disso, com o auxílio do *software* Iramuteq, após selecionar frases associadas aos valores, destacamos os vocábulos mais recorrentes, os classificando por meio da *nuvem de palavras* e *análise de similitude*. No terceiro capítulo, do total de documentos, analisamos aqueles que, além de apresentarem conteúdos destinados às aulas de Educação Física, forneceram possibilidades de seu ensino via prescrições didáticas, materializadas em aulas, temas, projetos e atividades, por exemplo. Por meio desses documentos, expomos os tipos de prescrições didáticas existentes e problematizamos como foram orientadas/organizadas as sistematizações para o ensino em valores. Os dados evidenciaram um crescente investimento em políticas públicas na produção desse tipo de material, em especial a partir da segunda metade da década de 2000. Quanto aos valores, verificamos que esses currículos expressam seu ensino sobretudo pelos termos *valores e atitudes*, *conteúdo atitudinal* e por expressões associadas com a *afetividade*, materializados em especial nas *competências e habilidades*. Por fim, quanto à sua sistematização, observamos um destaque para o ensino em valores que leva mais em consideração a verbalização, atribuindo pouca ênfase na experiência corporal dos sujeitos.

Palavras-chave: Escola. Educação Física. Dispositivos curriculares. Ensino em valores.

ABSTRACT

In this study we investigate how teaching in values has been proposed for the School Physical Education from curricular documents linked to the State Secretariats of Education in the Brazilian territory, elaborated between 1996 and 2016. Thus, we organized three chapters that dialogue among themselves and that have a qualitative/quantitative pluri-methodological approach. In the first chapter, we produced a survey of curriculum documents, presenting and analyzing their design and implementation characteristics. By reaching 68 documents, we gave visibility to the annual and territorial origin, the education stages that are directed, their contents, their nomenclatures, as well as their copyright and implementation aspects. In the second chapter, from what was proposed for Physical Education in these materials, we enunciate their intentions regarding teaching in values from the indication of the terminologies used for this teaching and the place in which it appears in the curriculum. In addition, using *Iramuteq software*, after selecting sentences associated with the values, we highlight the most recurrent words, classifying them by word cloud and similarity analysis. In the third chapter, of the total of documents, we analyzed those who, in addition to presenting the contents to be worked in Physical Education classes, provided possibilities of their teaching via didactic prescriptions, materialized in classes, themes, projects and activities, for example. Through these documents, we present the types of existing didactic prescriptions and discuss how the systematizations for teaching in values were oriented / organized. The data evidenced a growing investment in public policies in the production of this type of material, especially from the second half of the decade of 2000. As for the values, we verified that these curricula express their education mainly by the terms values and attitudes, attitudinal content and by expressions associated with affectivity, embodied in particular in competences and abilities. Finally, with regard to its systematization, we observe a prominence for teaching in values that takes more into account the verbalization, assigning little emphasis on the subjects' body experience.

Keywords: Physical Education. School. Curricular devices. Teaching in values.

LISTA DE SIGLAS

AC – Acre

AL – Alagoas

AM – Amazonas

AP – Amapá

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Ceará

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CRV – Centro de Referência Virtual do Professor

DCs – Dispositivos Curriculares

DF – Distrito Federal

EF – Educação Física

EF I – Ensino Fundamental I

EF II – Ensino Fundamental II

EM – Ensino Médio

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

Esef – Escola de Educação Física

Ethnós – Grupo de Pesquisa e Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes

GO – Goiás

Iramuteq – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

Labec – Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

PA – Pará

PB – Paraíba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Pernambuco

PI – Piauí

PNE – Plano Nacional de Educação

PR – Paraná

Proteoria – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

RJ – Rio de Janeiro

RN – Rio Grande do Norte

RO – Rondônia

RR – Roraima

RS – Rio Grande do Sul

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SC – Santa Catarina

SE – Sergipe

SP – São Paulo

TO – Tocantins

UEM – Universidade Estadual de Maringá

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UPE – Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
DO DELINEAMENTO DO OBJETO À ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	19
CAPÍTULO I	22
1 DISPOSITIVOS CURRICULARES ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA (1996-2016): DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO	22
1.1 INTRODUÇÃO	22
1.2 MÉTODO	24
1.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	25
1.3.1 Procedência territorial e distribuição anual dos dispositivos curriculares	25
1.3.2 Os dispositivos curriculares e as etapas da educação	29
1.3.3 A recorrência dos conteúdos nos dispositivos para a Educação Física ..	32
1.3.4 As nomenclaturas dos dispositivos curriculares	36
1.3.5 A procedência autoral dos dispositivos: do vínculo institucional dos sujeitos à relação de parcerias estabelecidas	40
1.3.6 Implementação dos dispositivos via formação continuada	42
1.4 APONTAMENTOS FINAIS	44
CAPÍTULO II	47
2 DISPOSITIVOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA (1996-2016): ANÁLISE DO ENSINO EM VALORES	47
2.1 INTRODUÇÃO	47
2.2 TEORIA E MÉTODO	49
2.3 RESULTADOS	54
2.3.1 O modo como o ensino em valores foi assumido nos dispositivos curriculares	54
2.3.2 O lugar do ensino em valores na organização curricular para a Educação Física	59

2.3.3 As palavras associadas ao ensino em valores mais frequentes na organização curricular	63
2.4 DISCUSSÃO	67
2.4.1 Dispositivos híbridos: implicações para a materialização das práticas pedagógicas	67
CAPÍTULO III	73
3 O ENSINO EM VALORES NOS DISPOSITIVOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA (1996-2016): ANÁLISE DAS PRESCRIÇÕES DIDÁTICAS..	73
3.1 INTRODUÇÃO	73
3.2 TEORIA E MÉTODO	75
3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	77
3.3.1 Dos tipos de prescrições didáticas ao espaço para o ensino em valores	77
3.3.2 Prescrição para o ensino em valores na educação física escolar: entre o “falar de” e o “fazer com”	83
3.4 APONTAMENTOS FINAIS	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	99

INTRODUÇÃO

Lançar-se no campo das investigações relacionadas com os valores não é uma tarefa simples. A exemplo disso, Sanmartín (1995) relata que os valores têm características que tornam abstrato seu estudo, não sendo propriedades das coisas ou das ações, como o peso, a forma e a cor, mas dependendo de uma relação com alguém que valoriza, isto é, “[...] a utilidade, a beleza ou a bondade não formam parte propriamente do que se valoriza, mas que são valiosos para alguém” (SANMARTÍN, 1995, p. 23). Por isso, segundo esse autor, é difícil estabelecer uma teoria material dos valores em que eles tenham uma identidade objetiva.

Na busca por conceituá-los, Rokeach (1973, p. 5) vai defini-los como “[...] uma crença duradoura onde um modo de conduta ou um estado último de existência é pessoal e socialmente preferível a um oposto modo de conduta ou estado final de existência”.

Para Piaget (1994), valores referem-se a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior e ao grau de importância dos sentimentos investidos nessas relações. O valor atribuído às pessoas ou aos objetos pode ser de algum modo variável de um indivíduo para o outro.

DaCosta (2007, p. 13) conceitua valores como “[...] uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais”. Dentre as categorizações propostas por esse autor,¹ destaca-se a análise dos valores tidos como morais e éticos, pois segundo ele, possuem como base a consciência dos indivíduos ou de um grupo social, formado pelos costumes e tradições predominantes em um determinado meio cultural, se ocupando com o comportamento humano, a reflexão sobre os valores da vida, a virtude e o vício, o bem e o mal.

¹ DaCosta (2007) categorizou valores em **econômicos** (voltados para o sentido de prosperidade, riquezas e pobreza), **religiosos** (na perspectiva do sagrado, do espiritual), **estéticos** (o belo e o feio, do bom e do mal gosto) e valores **sociais, morais e éticos**. (grifo nosso)

No que diz respeito aos valores morais e éticos, Fagundes (2000, p. 92, grifo nosso) diz que

[...] podemos entender por **moral** a maneira de se comportar regulada pelo uso e pelo costume, em que cada cultura estabelece uma série de padrões aos quais a conduta do indivíduo deve se adequar. A **ética** vai além da obediência às regras e normas sociais. Seu objetivo é justamente investigar, provocar reflexão. A ética pode ser entendida, então, como a reflexão sobre a moral ou a reflexão sobre os valores.

Outras definições irão sugerir valores como preferências dadas a certas coisas no mundo e que influencia o comportamento coletivo (BUHLER, 1980); ou ainda aquilo que se apresenta nos indivíduos como “[...] critérios que permitem julgar a realidade, em predisposições que orientam sua conduta e em normas que a pautam” (PUIG, 1998, p. 13). Enfim, podemos encontrar diversos modos como esse tema é tratado; para título de exemplo, Buisman e Rossum (2001) por meio de uma revisão de literatura, indicaram que existem mais de 120 definições sobre *valores*.

Paralelo ao enfoque conceitual, constata-se ainda que estamos vivenciando um contexto influenciado pelo pluralismo de ideias, de informações, de crenças, e, de valores. Sobre esses últimos, é possível afirmar que chegamos a uma sociedade com tantos valores, que tem se tornado cada vez mais difícil definir um conjunto de referências seguras e consistentes para as pessoas, e “[...] que se torna difícil diferenciar o valor do antivalor (QUEIRÓS, 2004, p. 191).

Cortella e La Taille (2005) relatam que a sociedade atravessa uma crise de valores, ou ainda, que os próprios valores estariam passando por uma crise. De acordo com a literatura produzida por eles, “crise de valores” estaria ligada a ideia de que os valores estariam “enfraquecidos” e, logo, correndo perigo de extinção. “Valores em crise”, por sua vez, é uma expressão que expõe a ideia que os valores não desapareceram, mas estão mudando de interpretação. Logo, “crise de valores” remeteria à presença ou ausência de legitimação da moral, enquanto “valores em crise” nos fariam pensar num processo de transformação dos referidos valores, mas não a sua ausência ou progressivo desaparecimento.

Charlot (2007, p. 203) sinaliza a necessidade “[...] de entender o que está acontecendo com os valores numa sociedade em que mudaram o trabalho, a família, as relações entre gerações e entre os sexos [...]”. Afirma ainda que está

havendo uma predileção para uma individualização de valores por parte dos sujeitos contemporâneos.²

Diante do exposto, nos aproximamos de Queirós (2004) quando afirma sobre a necessidade de se garantir espaços e iniciativas que busquem oportunizar a discussão e reflexão das questões valorativas.

Dentro dessa perspectiva, algumas iniciativas ganham destaque, sendo a escola um espaço privilegiado para isso (SANMARTIN, 1995). A respeito da importância que se deve à área educacional, Santos e Trevisol (2012, p.125) dizem que “[...] o ambiente educacional apresenta-se como peça essencial e necessária para o desenvolvimento moral dos alunos, pois eles passam boa parte de seu dia na presença de colegas e no convívio com os professores [...]”. Nesse ambiente, as disciplinas tornam-se espaços privilegiados a fim de oportunizar o ensino em valores no diálogo entre suas especificidades e as demandas sociais.

Quando nos referimos ao ensino em valores, tomamos essa expressão como processo social que, no seio de uma determinada sociedade, quando a tratamos no espaço escolar, leva os educandos à assimilação dos valores que, explícita ou implicitamente, estão presentes no conteúdo das áreas de conhecimento, nos procedimentos e atitudes dos professores, colegas de sala e nas experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos como cidadãos (MARTINS, 2005).

Ainda sobre o ensino em valores, segundo Sanmartin (1995, p.17) ele estaria relacionado em “[...] formar o caráter para que se cumpra um processo de socialização imprescindível, e formá-lo para promover um mundo mais civilizado, crítico com os defeitos do presente e comprometido com o processo moral das estruturas e atitudes sociais”.

Sendo assim, ao assumir a escola e mais precisamente as disciplinas como terreno fértil para o ensino em valores, investigamos, no presente estudo, como esse ensino tem sido pensado/proposto para a Educação Física (EF) como componente

² Confere ao termo individualização o “[...] processo pelo qual o indivíduo reivindica a livre disposição de si e pretende escolher de modo autônomo o que é bom ou ruim para ele” (CHARLOT, 2007, p. 206).

curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 1996), sobretudo a partir de *currículos* direcionados aos professores (SACRISTÁN, 2000), cujo objetivo é prescrever orientações didático-pedagógicas para suas práticas.

A minha aproximação com o tema “Ensino em valores nos documentos curriculares” ocorreu mediante a realização dos trabalhos de conclusão de curso em Educação Física/Licenciatura (MARIN, 2012) e Educação Física/Bacharelado (MARIN, 2014), bem como por ocasião do meu ingresso no Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria), grupo vinculado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes).

Nesse sentido, ao finalizar o curso de Licenciatura em 2012 com o trabalho intitulado *Influência da Educação Física escolar na formação do atleta profissional: um estudo de caso*, sob a orientação do professor Anselmo José Perez, analisamos a relação entre a Educação Física escolar e sua contribuição na formação de atletas a partir da visão de dois sujeitos: um atleta profissional e um professor de Educação Física.³ Com base nas entrevistas realizadas, houve um destaque à escola quanto à sua importância na “transmissão de valores” para o indivíduo, como podemos observar na fala do professor

A escola é a geradora, a transmissora de **valores** para um indivíduo. Isso depois para vida profissional, você fala de um jogador, mas pode falar de um engenheiro, de um advogado, de um operário, de um funcionário, o que seja. A escola não é somente uma transmissora de conhecimentos, mas também de **valores**, tão importantes como uma soma, uma leitura ou como um arremesso na cesta. (in: MARIN, 2012, p. 13. grifo nosso)

Já como acadêmico do curso de Educação Física/Bacharelado, obtive contato com as pesquisas sobre escolarização e esporte. Esse processo ocorreu à medida que me aproximei das produções desenvolvidas pelo Proteoria e pelo Laboratório de

³ O atleta foi Anderson França Varejão: natural de Colatina (Espírito Santo), revelado pelo Clube de Regatas Saldanha da Gama (Vitória/ES), e que atuou pelas seleções Capixaba e Brasileira de Basquetebol, bem como por clubes como Franca (SP) e Barcelona (Espanha). Atualmente é jogador da National Basketball Association (NBA). O professor foi Rúbén Pablo Magnano: professor de Educação Física oriundo da Província de Córdoba (Argentina) e treinador de basquetebol desde 1990. Dirigiu a Seleção Argentina de Basquetebol Masculino e obteve o vice-campeonato mundial em Indianápolis (2002) e o ouro olímpico em Atenas (2004). Foi treinador da Seleção Brasileira de Basquetebol Masculino de 2010 a 2016, realizando seu último trabalho nas Olimpíadas do Rio de Janeiro.

Pesquisa em Educação do Corpo (Labec)⁴ sobre o assunto. No término do curso, em 2014, sob orientação do professor Wagner dos Santos, desenvolvemos o trabalho intitulado *Entre estudar e treinar: atletas da seleção capixaba sub-14 de basquetebol e o sentido dado à formação escolar e esportiva*. Nessa ocasião, pude reforçar o interesse em estudar sobre valores, visto que, nesse trabalho, o ponto de vista sobre o papel da escola no desenvolvimento moral dos sujeitos também se fez presente.

A partir desse contexto, optamos por analisar os elementos do ensino em valores em documentos curriculares estaduais, nos inspirando em ações realizadas no Proteoria, em especial, ao projeto “Da imprensa periódica de ensino e de técnicas aos livros didáticos da Educação Física: trajetórias de prescrições pedagógicas (1932-2016)”.⁵ Dentre os objetivos desse projeto de pesquisa, somam-se discussões pautadas na necessidade de analisar e compreender debates em torno dos materiais orientadores já presentes em circulação, os quais auxiliam as intervenções pedagógicas dos professores nas aulas de Educação Física escolar.

No presente estudo, concebemos esses materiais orientadores, ou documentos curriculares como *dispositivos* (CHARTIER, 2002), nos quais o professor utiliza ferramentas para ensinar e mediar o ensino, constituídas por protocolos que direcionam a leitura e visam orientar a ação docente.

Estudos dessa natureza fazem-se relevantes para compreender as maneiras como os documentos curriculares são construídos e o que projetam como ideal para intervenção na Educação Física escolar. Além disso, oportuniza ampliar tanto as discussões referentes ao ensino em valores quanto questões relacionadas à produção de materiais didáticos para esse componente curricular.

⁴ O Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo (Labec) é coordenado pelo Prof. Dr. Antônio Jorge Gonçalves Soares, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e tem sua demanda relacionada à compreensão do estudo das políticas, programas e ações de educação do corpo e da expressividade em diferentes instituições sociais.

⁵ Projeto aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) por meio do edital nº 006/2014, com o termo de outorga nº 0541/2015 e processo nº 67643825.

DO DELINEAMENTO DO OBJETO À ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Para situarmos o debate sobre os valores na Educação Física, faz-se necessário acompanhar as discussões dessa temática na Educação, “[...] já que nessa área, a Educação Física se encontra imbricada, influenciando e sendo influenciada por ela”, como afirma Santos (2005, p. 12) a respeito do diálogo permanente entre a Educação Física e as bases teóricas dessa área mais ampla de formação.

Sob esse aspecto, ao produzir uma pesquisa do tipo estado do conhecimento⁶ em periódicos que discutem a “educação em valores” no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Marques (2015), utilizou como referência os descritores “educação em valores” e “valores em educação física” e encontrou 22 trabalhos que dialogam com a temática no contexto da Educação e da Educação Física. Desses, foram construídos três subcategorias para uma melhor compreensão de qual temática e lugar os trabalhos discutiram sobre valores. A primeira categoria agrupou estudos relacionados com os *valores na educação básica*, a segunda categoria reuniu os que discutiram *a educação em valores e formação docente* e a terceira, as pesquisas que investigaram a temática no *diálogo com matrizes da filosofia*.

Com a pretensão de dialogar com o âmbito da Educação e da Educação Física na educação básica, observamos, então, os estudos mapeados da primeira categoria. Dentre eles, há aqueles que abordam o ensino fundamental (ALMEIDA, 2010; BONOTTO; SEMPREBONE, 2010; GARÇÃO, 2010;), o ensino médio (LE MOS, 2006; GOMES, 2010) as políticas públicas educacionais (PRADÉU; DAÚ, 2009), o currículo (PONCE, 2009) e a Educação Física especificamente (ROSADO, 1998; SANTIAGO, 1999; KUNREUTHER; FERRAZ, 2012; LUCAS; PEREIRA; MONTEIRO, 2012).

Ainda sobre valores nas aulas de Educação Física, Varnier (2015), ao realizar um mapeamento nas revistas: Educação Física/UEM, Pensar a Prática, Motriz, Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, e no portal da Capes,

⁶ Estudos do tipo estado do conhecimento fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em determinada área do conhecimento e tempo. Têm sido utilizados para indicar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa em um campo.

encontrou quatro artigos que discutem o tema nas aulas de Educação Física (FREIRE; OLIVEIRA, 2004; BARROSO; DARIDO, 2009; FREIRE *et al.*, 2010; BINDER, 2012).⁷

Ante as duas pesquisas destacadas e seus achados, percebemos que há uma busca pela compreensão de como as questões valorativas se apresentam no contexto escolar, e especificamente na Educação Física. Entretanto, ao indagarmos como o ensino em valores tem sido pensado e proposto, sobretudo a partir de materiais que visam a orientar a intervenção docente, é possível constatar uma lacuna que indica uma carência de trabalhos que se debruçam sobre essa questão.⁸

A respeito de materiais com orientações didático-pedagógicas para projeto social, por exemplo, Knijnik e Tavares (2012), em uma análise inicial, indicam a baixa sistematização da problematização e da reflexão para um ensino em valores, além do seu caráter incidental e exortativo.⁹ Além disso, salientamos que a maioria das orientações sugere que os professores se aproveitam de acontecimentos eventuais que possam ocorrer durante as aulas, numa espécie de conclamação e encorajamento verbal, para assim intervirem na busca por uma educação em valores – tendo poucas orientações conceituais e/ou metodológicas para a sistematização do ensino.

E no espaço escolar? Como se apresentam essas orientações curriculares encaminhadas aos professores? É possível verificar também como se configuram as orientações para a sistematização do ensino em valores nessa instituição? Kolyniak Filho (1996) afirma que, desde sua inserção nas escolas brasileiras, as aulas de Educação Física apresentavam ênfase sobre o que se denominava “cultivo de

⁷ Nessas revistas, foram utilizadas as palavras-chave: “valores e esporte”; “valores educacionais”; “educação em valores” e “valores e educação olímpica”. Já no portal de periódicos Capes, as palavras-chave foram: “values education” e “values and olympic education” – com o objetivo de ampliar o mapeamento bibliográfico para os artigos científicos de língua estrangeira. No que diz respeito ao recorte de tempo, a autora não se preocupou em selecionar um período específico de tempo.

⁸ Ainda que haja trabalhos que tratem da análise do ensino de valores em propostas didático-pedagógicas para além dos estudos dos quais nos apropriamos (MARQUES, 2015; VARNIER, 2015), consideramos que ambos conseguem, por meio dos descritores utilizados, nos apresentar indícios dessa lacuna/carência de estudos que dialogam: valores x propostas didático-pedagógicas.

⁹ O caráter exortativo verificado nas atividades propostas pelas obras mencionadas sugere o desenvolvimento de um ensino em valores por meio do incentivo e encorajamento verbal direcionado ao aluno por parte do professor.

valores morais”. Dessa maneira, no que os materiais apresentam como orientação para a “cultivo de valores”?

Com base no exposto, este estudo objetiva investigar como o ensino em valores tem sido proposto para a Educação Física escolar a partir de documentos curriculares vinculados às Secretarias Estaduais de Educação no território brasileiro e elaborados entre 1996 e 2016. Tomamos como ponto de partida para delimitação das fontes, o ano de 1996, sinalizado pela promulgação de um dos principais marcos para a escolarização brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

O estudo, de abordagem plurimetodológica qualitativa/quantitativa, foi delineado em três capítulos que dialogam entre si e está organizado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, produzimos um levantamento dos documentos curriculares, apresentando e analisando suas características de elaboração e implementação. Ao alcançar 68 documentos, demos visibilidade à procedência anual e territorial, às etapas da educação que se direcionam, seus conteúdos, suas nomenclaturas, além de seus aspectos autorais e de implementação.

No segundo capítulo, a partir do que foi proposto para a Educação Física nesses materiais, enunciamos e analisamos suas intencionalidades quanto ao ensino em valores a partir da indicação das terminologias empregadas para esse ensino e o lugar em que ele aparece no currículo. Além disso, com auxílio do *software* Iramuteq, após selecionar frases associadas aos valores, destacamos os vocábulos mais recorrentes, os classificando pela *nuvem de palavras* e *análise de similitude*.

No terceiro capítulo, do total de documentos, analisamos aqueles que, além de apresentarem os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, forneceram possibilidades de seu ensino via prescrições didáticas, materializadas em aulas, temas, projetos e atividades, por exemplo. Por meio desses documentos, expomos os tipos de prescrições didáticas existentes e analisamos como foram orientadas/organizadas as sistematizações para o ensino em valores.

Por fim, apresentamos as considerações finais tecendo os debates gerados durante o desenvolvimento desta pesquisa, bem como novos desafios a serem enfrentados.

CAPÍTULO I

1 DISPOSITIVOS CURRICULARES ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA (1996-2016): DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

1.1 INTRODUÇÃO

No campo da Educação Física (EF), observa-se um aumento de pesquisas associadas à análise de documentos curriculares produzidos por iniciativas estaduais e municipais no território nacional. Esse movimento é fruto de demandas que, em primeira análise, seriam indicadas por marcos legais, como a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), que coloca sob responsabilidade das Redes de Educação a construção de seus currículos.

Ao reconhecermos que essa demanda não provém exclusivamente da LDB de 1996, assinalamos também a Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001) que, ao aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE), sinaliza a necessidade de elaboração de planos estaduais e municipais adequados às especificidades locais e que estejam integrados ao PNE. Além disso, destacamos que, na década de 1960, já existiam normas descentralizadoras e estimuladoras para a construção de currículos estaduais e municipais, como na revisão do primeiro PNE, em 1965.¹⁰

Concomitantemente à elaboração desses materiais, destacamos o movimento da produção acadêmica em acompanhar esse processo de construção de documentos orientadores para a prática do professor. Dentre os assuntos abordados por essas pesquisas, há discussões sobre o conteúdo documental (MARTINY *et al.*, 2011), o modo como os documentos projetam as práticas pedagógicas (BOLZAN; SANTOS, 2015) o binômio intencionalidade e avaliação (TENÓRIO *et al.*, 2012), currículo (ETO; NEIRA, 2014); além de estudos sobre conteúdos como ginástica (CARVALHO *et al.*, 2015), dança (DINIZ; DARIDO, 2015) e esporte (MALDONADO *et al.*, 2015).

¹⁰ O primeiro PNE surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo então Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2001).

Essas pesquisas evidenciam o esforço em dar visibilidade e em aprofundar os elementos que constituem a prática pedagógica (objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e avaliação), que se fazem presentes nos documentos curriculares. Porém, é pertinente uma investigação que proponha um levantamento mais abrangente dessas orientações produzidas pelos Estados, principalmente que amplie o seu quantitativo dentro de uma periodização considerável, sobretudo que abarque toda a extensão do Brasil. Quando há uma iniciativa nesse sentido, os trabalhos não focalizam somente a EF e, quando abordam especificamente esse componente curricular, utilizam apenas os últimos documentos construídos pelos Estados (MARTINY *et al.*, 2011; ETO; NEIRA, 2014; BOLZAN; SANTOS, 2015) e/ou delimitam as análises em uma ou duas etapas da educação básica (CARVALHO *et al.*, 2015; DINIZ; DARIDO, 2015; MALDONADO *et al.*, 2015).

Dada a importância do tema na atualidade, interessa-nos, neste estudo, produzir um levantamento dos currículos estaduais produzidos para a Educação Física, publicados no período de 1996 e 2016. Assumimos como objetivo desta pesquisa, apresentar as características com as quais eles foram elaborados e implementados.

Diante das terminologias assumidas pelos materiais didático-pedagógicos para identificar-se, como “referencial”, “diretriz”, “parâmetro”, “proposta”, “plano”, houve a necessidade de elaborarmos um conceito que compreendesse suas características. Optamos por esse caminho pois, mesmo que esses documentos possuam concepções teóricas diferentes, eles se aproximam por compartilhar de algo comum: orientar a intervenção pedagógica.

A fim de abranger essa variedade de expressões, analisamos o objeto de maneira ampliada. Desse modo, assumimos as fontes como *dispositivos* (CHARTIER, 2002) nos quais o professor busca ferramentas para ensinar e mediar o ensino, constituídos por protocolos que direcionam a leitura e visam a orientar a ação docente.

Entendidos assim, as fontes configuram-se também como *currículos* direcionados aos professores (SACRISTÁN, 2000), cujo objetivo é prescrever orientações didático-pedagógicas para suas práticas.¹¹

Inicialmente, descrevemos o caminho metodológico para a produção do levantamento desses dispositivos, evidenciando o processo de seleção das fontes e organização dos dados. Em um segundo momento, apresentamos os resultados, analisando-os em diálogo com a literatura. Nas considerações finais retomamos aos principais achados e anunciamos possibilidades de investigações.

1.2 MÉTODO

A pesquisa é de abordagem quali-quantitativa e possui como fontes 68 DCs produzidos pelos 26 Estados e no Distrito Federal. Estabelecemos como critérios de inclusão, todos os materiais em que o ano de publicação se encontrava entre 1996 e 2016, direcionados à educação básica.¹² Tomamos como referência o ano de 1996, tendo em vista a promulgação de um dos principais marcos para a escolarização brasileira, a LDB.

O processo de delimitação das fontes ocorreu em três etapas. Na primeira, realizada no segundo semestre de 2015, foram feitas buscas nos portais das Secretarias Estaduais de Educação dos 26 Estados e do Distrito Federal. Ainda nesse mesmo período, como segunda etapa, consultamos as Secretarias por telefone e/ou contato por *e-mail*. Foram realizadas duas solicitações: a) confirmar a publicação dos DCs obtidos no levantamento; b) perguntar sobre a existência de outros DCs produzidos pelo Estado e solicitar o seu envio desses documentos.

Na terceira etapa, realizada no início do primeiro semestre de 2016, (re)visitamos os portais das Secretarias e entramos em contato com autores de pesquisas

¹¹ Consideramos o currículo como um processo de construção social, resultado das diversas operações às quais é submetido, escolha dos conteúdos, métodos, objetivos e avaliação nos diversos níveis de ensino, bem como nos diferentes tempos/espacos escolares (SACRISTÁN, 2000).

¹² Dos 68 documentos, apenas o de Mato Grosso do Sul é impresso e foi enviado pela Coordenadoria de Políticas para Educação Básica, da Secretaria de Educação desse Estado.

acadêmicos que apresentavam algum tipo de mapeamento de DCs.¹³ Posteriormente, optamos por concluir o processo de levantamento das fontes.

Organizamos o processo de análise dos dados em dois momentos: para investigarmos as características de elaboração, mapeamos os DCs em sua procedência territorial e distribuição anual; às etapas da educação básica contempladas nesses documentos; às suas temáticas mais recorrentes; terminologias; além de aspectos autorais. Para tanto, procedemos à leitura da capa do material, da contracapa, sumário relacionado com a EF e do texto referente a esse componente curricular. No caso específico dos dados referentes à autoria, identificamos os nomes dos autores responsáveis pelos textos da EF e, posteriormente, pesquisamos o seu vínculo institucional. Quando o documento não apresentava essas informações, realizamos buscas no *Currículo Lattes*.

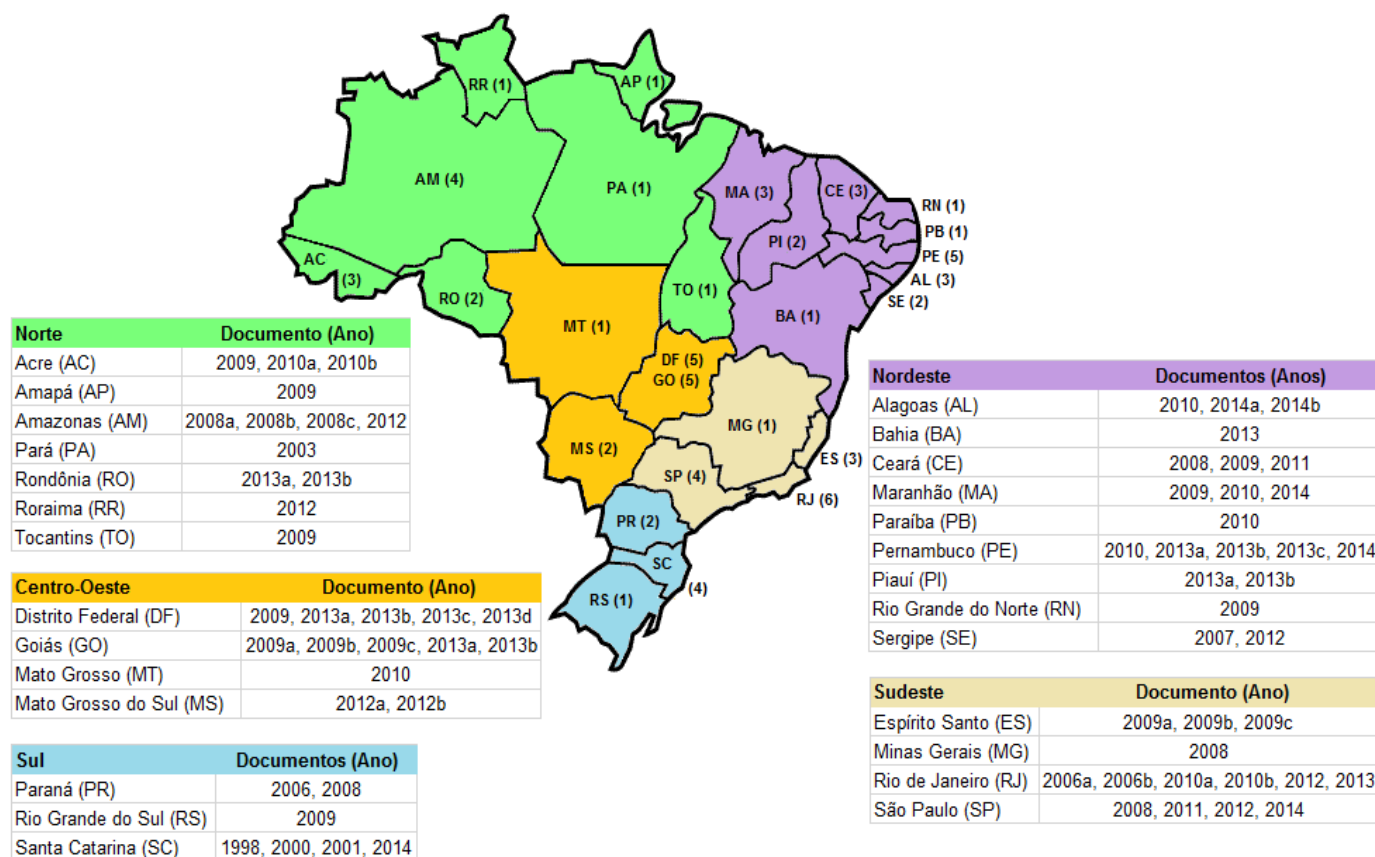
Para mapearmos as características de implementação dos DCs, lemos cada documento, sobretudo em sua parte introdutória, buscando elementos sobre o modo como ele foi apresentado aos professores, após a sua elaboração.

1.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

1.3.1 Procedência territorial e distribuição anual dos dispositivos curriculares

Quanto à territorialização da produção, todos os Estados e o Distrito Federal elaboraram ao menos um dispositivo, no período entre 1996 e 2016. Foram encontrados 68 documentos nas cinco regiões do Brasil, assim distribuídas: 7 DCs provindos da Região Sul (10,3%), 14 da Região Sudeste (20,6%), 13 da Região Norte (19,1%), 21 da Região Nordeste (30,9%) e 13 DCs da Região Centro-Oeste (19,1%). No Quadro 1, organizamos a distribuição dos documentos. No Mapa 1, organizamos a distribuição dos documentos.

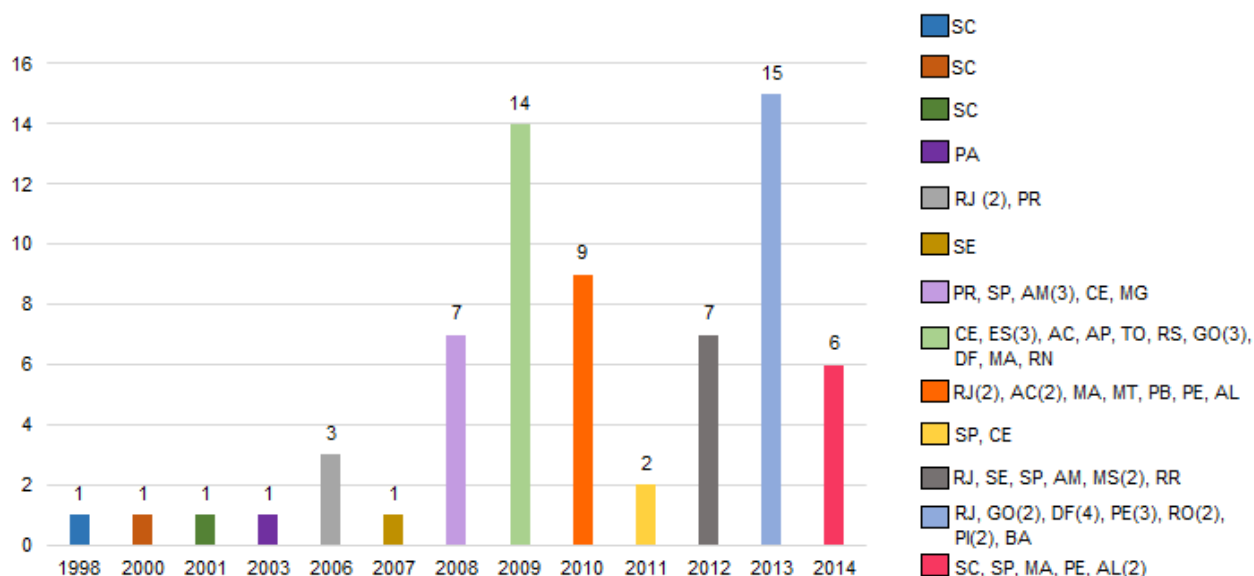
¹³ Diante do contato via *e-mail* com três autores, obtivemos retorno da professora Luciana Pereira Machado Ribeiro, que nos enviou o documento do Estado do Pará.

Mapa 1 – Procedência territorial e anual dos dispositivos curriculares¹⁴

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando relacionamos o quantitativo de Estados com o total de materiais, a Região Nordeste é aquela que mais elabora DCs (21). Porém, essa região é também aquela que possui maior quantidade de Estados. Em contrapartida, a Região Sudeste apresenta elevada produção de DCs em termos proporcionais: 3,5 documentos em média por Estado, em um total de 14. Contribuem para esse número os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, em que foram construídos dez DCs. O Centro-Oeste possui com média de 3,25 DCs por Estado, o Sul e Nordeste com 2,3 DCs, e o Norte com 1,8 DCs por Estado. Com base nesses dados, sistematizamos o Gráfico 1, no qual encontramos a distribuição anual dos DCs. Ele foi elaborado com base nos DCs construídos até 2014, conforme abaixo:

¹⁴ As legendas do mapa se apresentam na direção das regiões do Brasil.

Gráfico 1 – Distribuição anual dos dispositivos curriculares

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao levarmos em consideração que, em um período de 12 anos foram produzidos 8 DCs, ou seja, entre 1996 e 2007, sinalizamos o ano de 2008 como aquele que demarca um acréscimo na produção de documentos (7 DCs). O GRÁFICO 1 evidencia também que em 2009 (14 DCs) e 2013 (15 DCs) há maior número de publicações.

O processo de análise dos materiais evidenciou que a publicação e a atualização dos documentos, a partir de 1998, é gerada em decorrência das demandas de leis, conforme encontramos em 69% dos materiais analisados. Além disso, essas iniciativas possuem relação com a busca pela melhoria do ensino na Rede, a (re)orientação dos professores com base nas especificidades dos componentes curriculares, além da influência das avaliações externas.

Dentre as legislações que fundamentam os DCs, a LDB (Lei nº. 9394/96) se constitui como o marco legal mais referenciado pelos currículos, pois foi mencionada em documentos de 17 Estados (AL, AM AP, DF, GO, MA, MG, MS, MT, PB, PI, SC, SE, SP, RJ, RO, RS). Essa representatividade pode estar relacionada com o que afirma o Art.12 da Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), ao suscitar um novo momento nas políticas educacionais, em que são atribuídos aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar as suas propostas pedagógicas

Além de a LDB se configurar como referência para a construção dos documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física¹² (PCNs) aparecem em DCs de 14 Estados (AC, AL, AM, AP, DF, ES, MA, MG, MS, PB, PE, RJ, RO, SE). O processo de análise das fontes evidenciou que os PCNs, diferente do marco oficial antes citado, se constituem como um guia para os DCs, contribuindo para uniformizar os currículos por meio de seus conteúdos mínimos, especialmente sobre a aprendizagem e sobre o trato das competências e habilidades.

A partir de 2006, há também relação com outros textos ligados ao Ministério da Educação (MEC), que indicam estimular e/ou serem parâmetros na produção de currículos pelos Estados. Dentre eles, há as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010) e Matrizes de Referência dos exames nacionais e estaduais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2009) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (BRASIL, 2008).

Mesmo diante do crescente número de DCs, há períodos em que esse quantitativo reduz, como nos anos de 2011 e 2014. Nesse caso, há a possibilidade de que novos documentos estivessem em fase de elaboração, (re)formulação ou nenhuma das alternativas. Todavia, é interessante analisar até que ponto esse decréscimo é fruto de maior ou menor investimento em políticas curriculares do Estado. No caso de menor investimento ou até mesmo ausência, é possível que haja uma descontinuidade de orientação nos processos sucessórios de governo, ou descontinuidade política, como afirmam Venâncio e Betti (2010).

Ao focalizarmos a continuidade e/ou descontinuidade de ações ligadas ao âmbito educacional, levamos em consideração os movimentos políticos de Estado ou de Governo.¹⁵ Em nossos achados, há uma elevada produção de DCs acompanhada das alternâncias de governantes nos Estados. Essa análise foi possível pela

¹⁵ **Políticas de governo** são aquelas em que o Executivo decide num processo de implementação de medidas e programas, visando a responder às demandas da agenda política interna. Já as **políticas de Estado** são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando, em geral, pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, grifo nosso).

aproximação dos dados referentes ao ano de produção dos documentos com as mudanças de governos.

Esse cenário também é apresentado na pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2015), em que analisou 23 currículos produzidos para os anos finais do ensino fundamental em 16 Estados (Acre, Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo e Sergipe.). O relatório final desenvolvido pela instituição sinaliza que há um movimento de renovação/elaboração dos documentos pelos Estados e pelo Distrito Federal, de acordo com as alterações de governo.

Diante desse panorama, cabe-nos perguntar: essas produções levaram em consideração aquilo que foi proposto nos DCs anteriores? Nesse caso, 23 DCs produzidos por 13 Estados (AL, AM, AP, CE, ES, MA, MT, PB, RJ, RO, RS, SE, SP) afirmam não prosseguir com o que foi elaborado em materiais anteriormente propostos. Há, nesse processo, indícios de uma ação intencional que visa a demarcação de uma política de governo, desassociada de uma política de estado. Desse modo, sinalizamos a importância de futuras investigações que deem visibilidade ao modo como as mudanças de governo possuem relação com as políticas educacionais de Estado, sobretudo para a elaboração dos DCs.

Já no ano de 2015 e início de 2016 não identificamos documentos finalizados, apenas versões preliminares ou em fase de elaboração. Uma possibilidade interpretativa para ausência de publicações de DCs nesse período refere-se ao que sinaliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como uma das finalidades do documento é “[...] orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, [...]” (BRASIL, 2015), é possível que o motivo de tal “atraso” esteja relacionado com a necessidade de adequação dos Estados frente as novas exigências dessa Base.

1.3.2 Os dispositivos curriculares e as etapas da educação

O mapeamento das etapas da educação básica contempladas nos DCs acena para um maior número de proposições para o ensino fundamental e médio, ao mesmo tempo em que há uma carência em relação à educação infantil.

Com objetivo de darmos visibilidade a essa distribuição, elaboramos a Tabela 1. Nela, organizamos os documentos produzidos de acordo com as suas regiões, Estados, etapas da educação básica e anos de publicação. Quando os documentos produzidos em determinado ano atenderam a mais de uma etapa da educação básica, indicamos na tabela uma mesma referência para o ano de publicação, é o caso de Santa Catarina. No ano de 1998, o Estado elaborou um documento que abrangeu a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio.

Nas situações em que um Estado publicou documentos distintos no mesmo ano, eles foram apresentados com uma especificação ao lado do ano referenciado, como acontece no Distrito Federal. A Secretaria de Educação publicou quatro documentos específicos para cada etapa da educação básica, a saber: educação infantil (2013a), anos iniciais do ensino fundamental (2013b), anos finais do ensino fundamental (2013c) e ensino médio (2013d). É preciso considerar que 23 materiais atendem mais de uma etapa da educação básica, conforme visualizamos abaixo:

Tabela 1 – Distribuição dos dispositivos curriculares nas etapas da educação

	Região/Estado	Ed. Infantil	Ens. Fundamental (anos iniciais)	Ens. Fundamental (anos finais)	Ens. Médio
Centro-Oeste	Distrito Federal	2013a	2013b	2013c	2009, 2013d
	Goiás		2009a, 2009c	2009a, 2009b, 2009c, 2013a	2013b
	Mato Grosso		2010	2010	2010
	Mato Grosso do Sul		2012a	2012a	2012b
Nordeste	Alagoas	2010, 2014a	2010, 2014b	2010, 2014b	2010, 2014b
	Bahia		2013	2013	
	Ceará	2011			2008, 2009
	Maranhão		2009, 2010, 2014	2009, 2010, 2014	2014
	Paraíba		2010	2010	
	Pernambuco		2010, 2013a	2010, 2013a, 2013b, 2014	2010, 2013b, 2013c
	Piauí		2013a	2013a	2013b
	Rio Grande do Norte				2009
	Sergipe		2007, 2012	2007, 2012	2007, 2012
Norte	Acre		2009	2010a	2010b
	Amapá		2009	2009	2009
	Amazonas		2008a, 2008b	2008c	2012
	Pará				2003
	Rondônia		2013a	2013a	2013b
	Roraima				2012
	Tocantins		2009	2009	
Sudeste	Espírito Santo		2009a	2009b	2009c
	Minas Gerais			2008	2008
	Rio de Janeiro		2010b	2006a, 2006b, 2010a, 2012	2006a, 2006b, 2010, 2012
	São Paulo		2014	2008, 2011, 2012	2008, 2011, 2012
Sul	Paraná			2008	2006, 2008
	Santa Catarina			2009	2009
	Rio Grande do Sul	1998, 2014	1998, 2000, 2001, 2014	1998, 2000, 2001, 2014	1998, 2000, 2001, 2014
	Total - 68 (100%)	6 (9%)	30 (44%)	41 (60%)	40 (59%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro documento destinado à orientação da prática pedagógica de professores da educação infantil foi elaborado em SC, no ano de 1998. Outro dispositivo que dialoga com essa etapa foi produzido em 2010, por AL. Encontramos ainda quatro materiais construídos pelos Estados de CE (2011), DF (2013a), AL (2014a) e SC (2014). Ou seja, de 68 DCs, essa etapa inicial da educação básica aparece em seis documentos (9%).

Dentre os fatores que configuram a educação infantil como a etapa de ensino em que há o menor quantitativo de DCs elaborados, podemos mencionar a municipalização do ensino nos Estados, orientada pela LDB.¹⁶ Nesse documento, há indicação de novos procedimentos na gestão e financiamento da educação municipal, possibilitando aos municípios a criação de seu próprio sistema de ensino, sobretudo voltado à educação infantil e ao ensino fundamental. Sobre isso, a LDB, em seu art. 11, descreve que cabe aos municípios

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela constituição federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p. 6).

Em relação ao ensino fundamental, há a seguinte distribuição: 30 DCs contemplam os anos iniciais (44%), produzidos por 20 Estados; e 41 DCs os anos finais (60%), construídos por 24 Estados. Como última etapa da educação básica, o ensino médio esteve presente em 40 DCs (59%). Quando comparado com outras etapas de ensino, o ensino médio foi aquele em que houve maior número de participação dos Estados na elaboração de documentos (23 estados e o DF), não estando presente em DCs da BA, PB, TO.

Diante desse levantamento, perguntamo-nos: A EF estaria presente em todos os dispositivos? Como a EF está apresentada nos documentos, se levarmos em consideração as etapas da educação básica?

¹⁶ A municipalização se faz presente desde a época imperial nas discussões políticas e nos atos legais, culminando na criação dos sistemas públicos de ensino no Brasil, na esfera municipal, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta instituiu os municípios como entes da Federação, portanto, como entes jurídicos com responsabilidades próprias e com liberdade para a criação dos sistemas municipais de ensino (ARAÚJO, 2009).

Dos 68 DCs analisados, não foram encontradas orientações para o ensino da EF em seis documentos: AL (2014a), CE (2011), DF (2013a), MA (2010), PA (2003), RN (2009). Dos 62 DCs em que há proposições para a EF, três contemplam a educação infantil (4,4%), com ausência da EF em CE (2011), DF (2013a) e AL (2014a); 39 estão voltados para o ensino médio (57,3%), já que esse componente curricular não foi apresentado no documento do RN (2009); 30 DCs para os anos iniciais do ensino fundamental (44,1%); 40 DCs para os anos finais (58,8%), pois o documento de MA (2010) não abordou a EF em seu currículo.

1.3.3 A recorrência dos conteúdos nos dispositivos para a Educação Física

Ao mapearmos as temáticas abordadas nos textos da EF,¹⁷ foi necessário inicialmente apresentar o modo como os DCs foram escritos, isto é, se eles foram desenvolvidos inteiramente para a EF ou se eles englobaram outros componentes curriculares em seu interior. A Tabela 2 acena para duas possibilidades de elaboração dos DCs: a) contendo discussões para/sobre a EF em documento específico; b) englobando em seu interior outros componentes curriculares.¹⁸ A referida tabela pode ser visualizada abaixo:

Tabela 2 – As formas como os documentos se apresentam¹⁹

Característica	Regiões				
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Documentos exclusivos para a EF	GO (2009b) GO (2013a) GO (2013b)	AL (2010) MA (2009) PE (2010) PE (2013a) PE (2013b) PE (2013c) SE (2007)	AC (2010a) AC (2010b) AM (2012)	MG (2008) RJ (2006b) RJ (2010a) RJ (2012) RJ (2013)	PR (2006) PR (2008)
Documentos englobando outras disciplinas	DF (2009) DF (2013b) DF (2013c) DF (2013d) GO (2009a) GO (2009c) MS (2012a) MS (2012b) MT (2010)	AL (2014b) BA (2013) CE (2008) CE (2009) MA (2014) PI (2013a) PI (2013b) PE (2014) SE (2012)	AC (2009) AM (2008a) AM (2008b) AM (2008c) AM (2012) AP (2009) RO (2013a) RO (2013b) RR (2012) TO (2009)	ES (2009a) ES (2009b) ES (2009c) RJ (2006a) RJ (2010b) SP (2008) SP (2011) SP (2012) SP (2014)	RS (2009) SC (1998) SC (2000) SC (2001) SC (2014)

Fonte: Elaborado pelo autor.

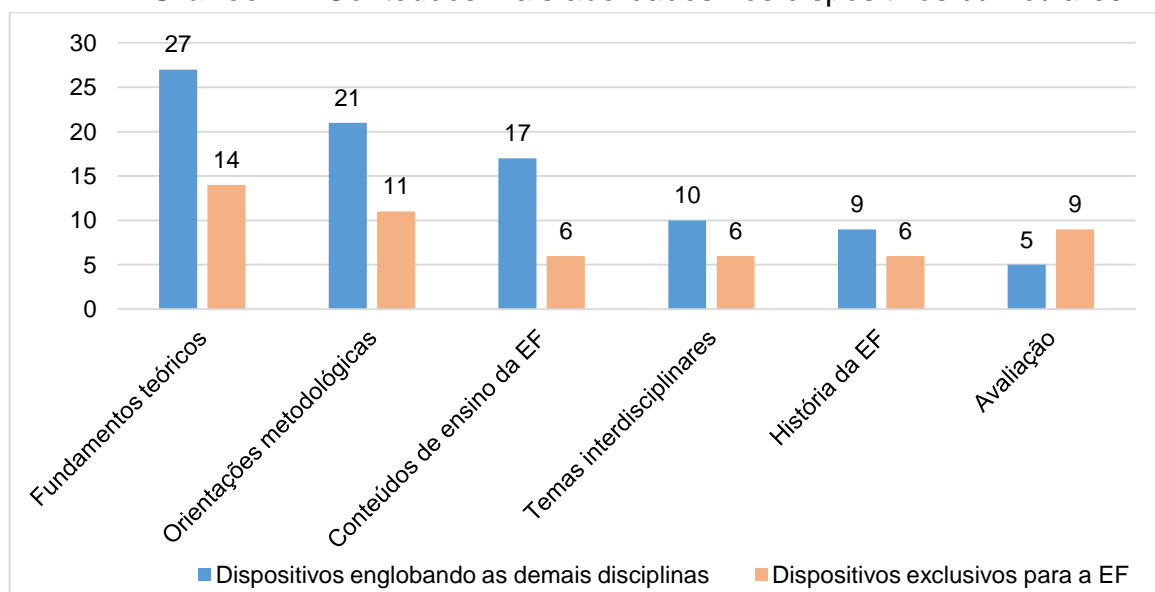
¹⁷ Aqui, nos referimos aqueles conteúdos que foram abordados no texto referente à EF e que existiu um tópico de discussão específica para tratá-lo.

¹⁸ Vale destacar que, em Estados como SP e RS, há documentos (SP, 2011; SP, 2012; RS, 2009) apresentando abordagem da EF em conjunto com outras disciplinas, porém, ao mesmo tempo, produziram materiais exclusivos para cada componente curricular em formato de “Caderno do Professor”. Nesse caso, consideramos para essa análise apenas o documento base que deu origem aos Cadernos.

¹⁹ As Regiões seguem apresentadas em ordem alfabética.

Do total de 62 DCs, encontramos 20 DCs desenvolvidos exclusivamente para a EF (32,2%) e 42 DCs que, além da EF, produziram textos para outros componentes curriculares (67,8%). Com base na leitura dos textos relacionados com a EF e seus respectivos sumários presentes em 62 DCs, identificamos as temáticas mais abordadas, como sinalizado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Conteúdos mais abordados nos dispositivos curriculares



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, além da apresentação dos temas abordados, mantivemos a organização sobre os modos como os DCs foram elaborados: se compreenderam outros componentes curriculares ou se foram exclusivos para a Educação Física. Dentre os temas mais discutidos nos DCs, demos visibilidade àqueles que apareceram em no mínimo 10 Dcs, somados entre os dispositivos que englobam demais componentes curriculares e dispositivos exclusivos para a EF.

O gráfico apresenta os dados em ordem decrescente: os *fundamentos teóricos* (41 DCs) e *orientações metodológicas* (32 DCs) foram as temáticas mais recorrentes, seguidas *dos conteúdos de ensino da EF* (23 DCs). Por fim, identificamos os *temas interdisciplinares* (16 DCs) – educação em valores, inclusão, temas transversais, educação do campo, temática indígena, direitos humanos, educação ambiental, educação étnico-racial, diversidade sexual –; além dos temas relacionados com a *história da EF* (15 DCs) e *avaliação* (14 DCs).

Sobre os *fundamentos teóricos*, dos 41 DCs que trataram de abordar esse conteúdo, 27 DCs englobavam outras disciplinas (AC, 2009; AL, 2014b; AM, 2008c; AP, 2009; BA, 2013; CE, 2008; DF, 2009, 2013b, 2013c, 2013d; ES, 2009a, 2009b, 2009c; GO, 2009a; MA, 2014; PE, 2014; RJ, 2006a; RO, 2013a, 2013b; RR, 2012; RS, 2009; SC, 2014; SE, 2012; SP, 2008, 2011, 2012, 2014) e 14 DCs eram escritos exclusivamente para a EF (AC, 2010a, 2010b; AL, 2010; GO, 2009b, 2013b; MA, 2009; MG, 2008; PE, 2010, 2013a; PR, 2008; RJ, 2010a, 2012, 2013; SE, 2007).

Referente às *orientações metodológicas*, dos 32 DCs que sinalizaram essa discussão, 21 DCs englobavam outras disciplinas (AL, 2014b; AP, 2009; CE, 2008; DF, 2009, 2013b; ES, 2009a, 2009b, 2009c; GO, 2009a, 2009c; MA, 2014; RJ, 2010a; RO, 2013a; RR, 2012; RS, 2009; SC, 1998, 2014; SP, 2008, 2011, 2012, 2014) e 11 DCs eram escritos exclusivamente para a EF (AL, 2010; AM, 2012; GO, 2009b, 2013a, 2013b; MG, 2008; PE, 2010, 2013a; PR, 2008; RJ, 2006a; SE, 2007).

Nesse caso, há documentos que não trazem em seu corpo os fundamentos teóricos e/ou metodológicos, deixando de oferecer sustentação no processo de construção dos seus conteúdos (21 DCs). Em seu relatório, o Cenpec (2015, p. 78) também descreve que “[...] em algumas disciplinas, o aporte teórico dos conteúdos é frágil ou desconhecido [...]”. Os dados dessa pesquisa evidenciam a necessidade dos DCs apresentarem, para o professor, a abordagem teórica assumida no documento e quais seriam os aspectos metodológicos que poderiam orientar as escolhas do docente em relação à organização curricular e aos objetivos desse componente curricular.

Dos 23 DCs que descreveram *sobre os conteúdos de ensino da EF* (que discutem sobre aquilo que pode ser ensinado nas aulas, focalizando principalmente os seus aspectos conceituais e históricos), 17 englobavam outras disciplinas (AP, 2009; BA, 2013; DF, 2009; ES, 2009a, 2009b, 2009c; GO, 2009a; PE, 2014; RJ, 2006a; RO, 2013a, 2013b; SC, 1998, 2000; SP, 2008, 2011, 2012, 2014) e 6 foram escritos exclusivamente para a EF (MG, 2008; PE, 2010, 2013a; PR, 2006, 2008; RJ, 2010a).

A maior recorrência em abordar o conteúdo de ensino relaciona-se com a natureza desses DCs, os quais se dedicam a apresentar elementos que oferecem um repertório de informações e de referenciais de cunho mais teórico para o professor.

Nesse caso, a partir da leitura e análise desses 23 DCs, quatro possuem características prescritivas (SP, 2008; SP, 2011; SP, 2012; RS, 2009). Nesse caso, além desses documentos apresentarem “o que ensinar”, produzem também alternativas de “como ensinar”.

Em relação aos *temas interdisciplinares*, dos 16 DCs que trazem um tópico específico sobre eles, 10 DCs englobaram outras disciplinas (AC, 2009; CE, 2008; DF, 2009, 2013b, 2013c, 2013d; ES, 2009c; RR, 2012; SC, 2014; SP, 2014) e 6 foram escritos exclusivamente para a EF (AC, 2010a, 2010b; AL, 2010; MG, 2008; PE, 2013a; PR, 2008).

Em análise dos documentos que abordam os temas *interdisciplinares*, notamos orientações fundamentadas na necessidade de contemplar a diversidade cultural existente no país, influenciados sobretudo pela LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), que asseguram nos currículos, além de uma base nacional comum, uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura (BRASIL, 1996). Os *temas* também referem-se à necessidade de diálogo entre os componentes curriculares. Por meio deles e, respeitando-se as especificidades dos diferentes campos do conhecimento, os conteúdos podem ser organizados de modo a ampliar e a aprofundar os processos de ensino e de aprendizagem, produzindo problematizações sobre temas concretos presentes no cotidiano dos alunos (BRASIL, 2010).

Já em relação à *história* da EF, ela aparece em 10 DCs que dividem espaço com outras disciplinas (AL, 2014b; AP, 2009; CE, 2008; DF, 2013c; ES, 2009a, 2009b, 2009c; RR, 2012; RS, 2009; SP, 2008) e em 5 que tratam apenas da EF (AL, 2010; AM, 2012; MG, 2008; PR, 2008; RJ, 2010a).

Sobre esse enfoque, há características que aproximam esses DCs, em especial: a) à visão da EF como área de conhecimento que, historicamente, sempre entrou em conflitos em relação às delimitações do seu campo de intervenção; b) à crítica ao caráter esportivista/tecnicista das aulas, principalmente nas décadas de 1960 e 1970; e c) ao discurso da busca pela legitimidade no contexto escolar a partir da década de 1980.

Por fim, dentre os 42 DCs em que estão presentes tanto a EF como outros componentes curriculares, 5 operam uma apropriação do que foi apresentado como

diretriz de *avaliação* para outros componentes curriculares, no texto da EF – pensando em suas especificidades. Por outro lado, nos materiais produzidos somente para a EF, há um número mais elevado de orientações em relação à *avaliação* (9 DCs). Nesse caso, os DCs levantam críticas à uma avaliação com viés classificatório, marcada pela aprovação ou reprovação do aluno. De modo geral, os documentos ressaltam a importância de a avaliação assumir uma natureza formativa,

[...] cuja vivência é marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo, objetivando a consolidação de uma rede de saberes durante todo o processo pedagógico (BA, 2013, p. 116).

Há ainda a proposição de uma avaliação mais progressista, que é “[...] diagnóstica, dinâmica, coletiva, reflexiva, dialógica, com o foco no aluno, no professor e no processo de ensino/aprendizagem” (RS, 2009, p.49).²⁰

Diante desses dados, indagamos: quais seriam as implicações em analisarmos o modo como os documentos são elaborados em articulação com os temas abordados? Observamos que os documentos produzidos para/sobre a EF de forma específica apresentam maior diversidade de temáticas, quando comparados com aqueles que contemplam outros componentes curriculares. Dentre as seis temáticas presentes no gráfico, apenas a que se refere aos *conteúdos de ensino da EF* possui maior expressividade numérica nos documentos que alcançam outros componentes curriculares.

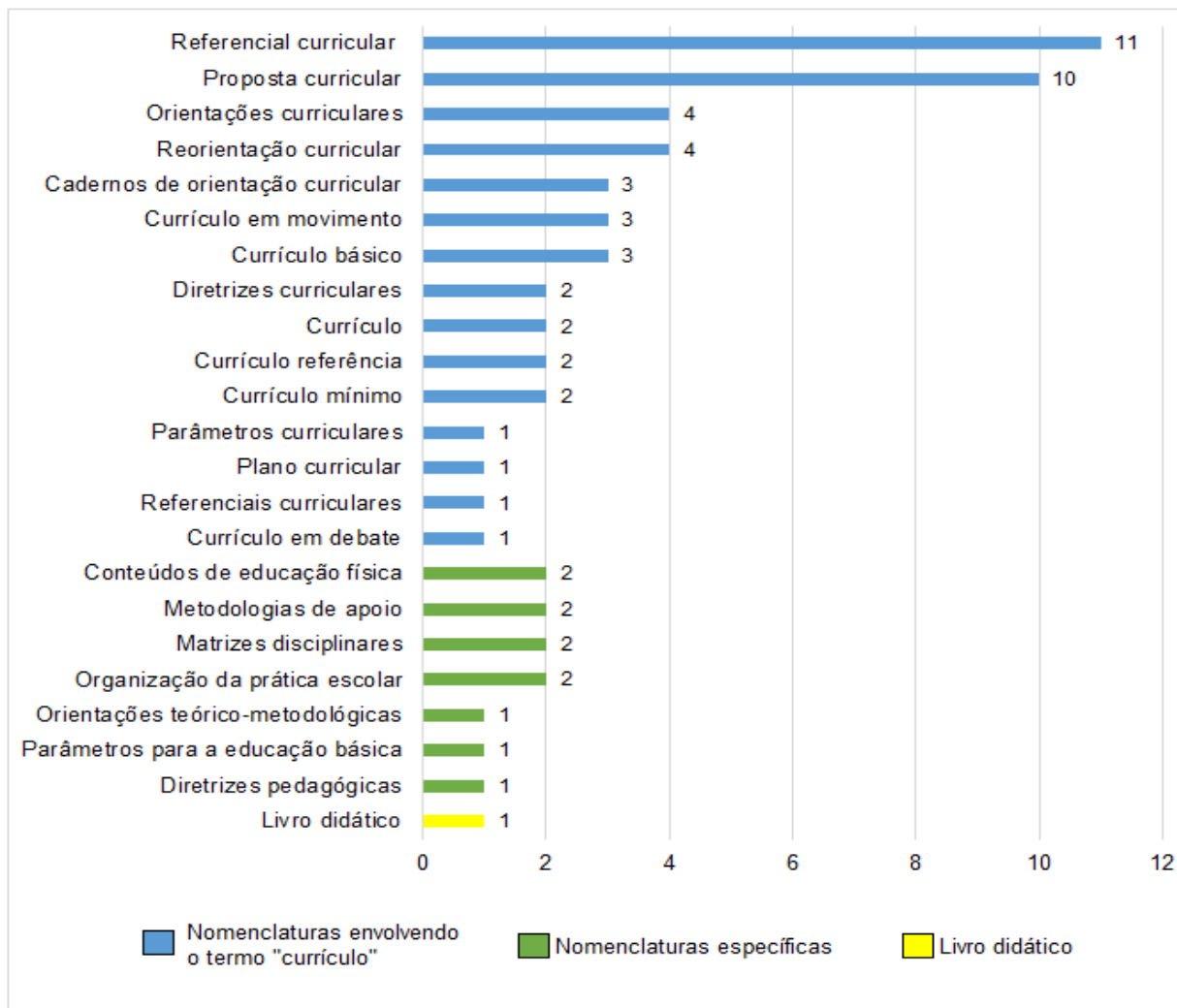
1.3.4 As terminologias dos dispositivos curriculares

Embora tenhamos assumido um conceito que contemple as finalidades dos diferentes DCs, faz-se pertinente dar visibilidade às terminologias/títulos apresentadas(os) por eles. Assim, identificamos 23 formas de nomear os referidos documentos. Com o objetivo de organizar essas terminologias, assumimos como referência três critérios: a) aqueles que trazem o termo “currículo” no título do material; b) aqueles que não possuem o termo “currículo” e que apresentam uma

²⁰ Sobre o debate da avaliação formativa, consultar Stieg (2016).

nomenclatura particular de um determinado estado; e c) aquele que se identifica como “Livro didático”. O Gráfico 3 apresenta essas categorias:

Gráfico 3 – Nomenclaturas identificadas a partir do título dos dispositivos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados acenam para a alta recorrência do termo “currículo” nos títulos, aparecendo em 15 das 23 terminologias identificadas. Diante desse primeiro agrupamento, os termos “referencial curricular” e “proposta curricular” são os que se destacam quantitativamente. Contudo, com base nas leituras realizadas nos documentos, não encontramos uma justificativa para a utilização desses nomes, o que também não ocorreu em relação aos DCs agrupados na segunda categoria. Os materiais que apresentam, em seus títulos, uma terminologia associada com determinado Estado, apenas sugerem seu propósito: apresentar “conteúdos para a Educação Física”, servir como uma “metodologia de apoio” ao docente e propor uma “organização da prática escolar”.

Assim, mesmo que esses documentos não justifiquem a escolha dos seus títulos, muitos assumiram que eles não poderiam ser vistos como uma “receita” ou algo “pronto” para os professores, mas iriam propor um rol de conteúdos mínimos, que serviriam de apoio para eles. Esses indícios nos ajudaram a compreender terminologias como “currículo básico” e “currículo mínimo”, por exemplo. Nesse caso, ao serem assumidos como material de suporte básico/mínimo e como um parâmetro/orientação, esses DCs não limitariam o trabalho docente, mas deixam espaço para que os professores planejem suas aulas.

Diante desse cenário, perguntamos: a que remeteria o nome “currículo em debate”? Foi escolhido para evidenciar que determinado DC foi debatido por um grupo de colaboradores? E o termo “currículo em movimento”? Expressaria algo que está em construção, sujeito a alterações? E as demais nomenclaturas?

Para respondermos a essas questões, foi necessário estabelecermos relação entre as terminologias utilizadas pelos DCs com as referências assumidas para a sua elaboração. É o caso do documento do Distrito Federal (2009), que faz referência a Gimeno Sacristán (2000) para mostrar como o *currículo em movimento* deve ser constantemente ressignificado e avaliado. Nesse sentido, Sacristán ressalta a visão dinâmica do currículo como um processo que se realiza em diferentes âmbitos de decisões e realizações.

A heterogeneidade de terminologias evidencia as intencionalidades dos DCs em criar uma identidade para aquele Estado, instituição, ou grupo de pesquisa que ajudou em sua elaboração. Esses achados se aproximam do debate proposto por Sampaio (2010, p. 5), ao afirmar que “[...] não se pode apreciar o referencial das orientações em si, mas na relação com as condições dos grupos que dele se apropriaram e com o processo em que ocorreu a elaboração de suas propostas”.

Outra possibilidade de interpretarmos a variedade de nomenclaturas se encontra no relatório final para currículos do ensino fundamental do Cenpec (2015, p. 80).

Vê-se, assim, que essa diversidade não pode ser interpretada apenas como fruto da autonomia dos entes federados: ela se relaciona não somente com o fato de o país ser uma república federativa, mas, também, com a falta de consenso quanto ao significado dos próprios termos educacionais. O recurso a tantas palavras estreitamente relacionadas sugere que questões de sentido e de significado perpassam o campo dos estudos do currículo,

possivelmente gerando, em cada estado, uma significação própria e diversa da adotada nos demais.

Dentre outras nomenclaturas utilizadas para a identificação dos DCs, há: o livro didático (LD), identificado em PR (2006). Nesse Estado, o LD é reconhecido como material direcionado aos alunos, voltado para os seus processos de aprendizagem, e com característica mais propositiva de atividades, quando comparado com os demais materiais curriculares.

Nesse contexto, temos assumido um conceito ampliado de LD, em que esse tipo de material é “[...] produzido com a intenção de orientar o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos, estando relacionados com o planejamento, intervenção e avaliação” (BOLZAN; SANTOS, p. 44). O aluno, ao utilizar esse dispositivo, pode aprender pela apropriação de um saber cuja existência é materializada nele. No espaço escolar, o livro didático seria “[...] lugar de realizações inventivas, as que tratam do ‘como fazer’ e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo (CHARTIER, 2002, p.11).

Embora um documento tenha assumido essa terminologia, as discussões em torno do “Livro didático” como objeto de estudo se apresentam de maneira crescente no campo científico da EF. De acordo com Bolzan e Santos⁴, esse aumento de interesse tem ocorrido sobretudo a partir do ano 2000, quando há pesquisas que investigam a produção e discussão de materiais dessa natureza.

Dentre elas, Rufino e Darido (2011) e Rodrigues e Darido (2011), que analisam os LDs a partir da opinião de alunos e professores após a sua “aplicação” nas escolas; Angulski et al. (2007), que se debruçaram ao *Livro didático público do Paraná*. Contudo, é preciso destacar que, mesmo com a recente preocupação da área em debater o tema, não encontramos livros didáticos para a EF no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Sinalizamos também outras iniciativas que se caracterizam como LDs, dentre elas, as obras *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola* (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007) e os *Cadernos do professor de São Paulo* (2008). Também identificamos a aprovação de um livro (RS, 2009) que compôs o acervo do

professor pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, criado pelo Ministério da Educação.

1.3.5 A procedência autoral dos dispositivos: do vínculo institucional dos sujeitos à relação de parcerias estabelecidas

Foram mapeados 140 autores que participaram da elaboração de 50 DCs. Em 12 DCs não foi possível a identificação de autoria, pois não houve a apresentação nominal daqueles que colaboraram com a sua materialização.²¹

Há autores provenientes de equipes de Secretarias da Educação (técnico-pedagógicos, gerentes de departamento de desporto, coordenadores, membro de equipe curricular), professores da rede estadual, professores de ensino superior (estadual, federal e/ou particular, assessoria técnica e professores de institutos federais.²² Com o objetivo de apresentar o modo como os DCs foram elaborados, especificamente no que se refere à composição de autoria, apresentamos a Tabela 3:

Tabela 3 – Dispositivos curriculares e as procedências autorais

Vínculo dos autores e composição de autoria	Nº fontes	Dispositivos curriculares
Equipe de Secretaria e professores da Rede	14	PR (2006), SE (2007), PR (2008), AM (2008a), AM (2008b), AM (2009c), GO (2009a), GO (2009c), DF (2009), AP (2009), AM (2012), RO (2013a), RO (2013b), SP (2014)
Equipe de Secretaria	11	SC (1998), ES (2009a), ES (2009b), ES (2009b), MT (2010), MS (2012a), MS (2012b), BA (2013), GO (2013a), GO (2013b), MA (2014)
Professores de Ensino Superior	8	RS (2009), PE (2010), RR (2012), RR (2012), PE (2013a), PE (2013b), PE (2013c), PE (2014), AL (2014b)
Assessoria técnica e Professores de ensino superior	5	SP (2008), CE (2008), GO (2009b), SP (2011), SP(2012)
Assessoria técnica	3	AC (2009), AC (2010a), AC (2010b)

²¹ Doze DCs não identificaram autoria para a EF: RO (2013a), RO (2013b), DF (2013b), DF (2013c), DF (2013d), PI (2013a), PI (2013b), CE (2009), AL (2010), SC (2000), SC (2001), SC (2014).

²² A “assessoria técnica” seria empresas e/ou órgãos educacionais, por exemplo, o Cenpec para o Estado de Goiás em 2009 e o Instituto Abaporu de Educação e Cultura no Acre em 2009. Algumas parcerias com professores de ensino superior se configuram como assessoria, porém, aqui não utilizamos essa terminologia para sujeitos vinculados às universidades. Nos institutos, observamos um autor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia presente no SE (2012) e outro do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) presente no RJ (2006a) e RJ (2006b).

Professor de ensino superior e Professores da Rede	3	RJ (2010a), RJ (2012), RJ (2013)
Equipe de Secretaria, professores da Rede, e professores de ensino superior	2	MA (2009), TO (2009)
Professores da Rede, professores de ensino superior, professor de instituto	2	RJ (2006a), RJ (2006b)
Assessoria técnica e professores universitários e professores da Rede	1	MG (2008)
Equipe de Secretaria e Instituto Federal	1	SE (2012)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A produção coletiva é expressa pelo número de pessoas envolvidas na elaboração dos DCs, mas sobretudo pela participação de autores que atuam em diferentes instâncias, principalmente nas Secretarias, nas Redes Estaduais e no ensino superior. Além de as Secretarias Estaduais de Educação buscarem a colaboração dos professores que atuam na Educação Básica, elas também têm estabelecido parcerias com universidades federais, estaduais e particulares, além de empresas privadas, com o objetivo de que eles assessorem a produção dos DCs. Galian (2014, p. 658), ao analisar os processos de construção desses materiais, afirma que

[...] houve avanço no que se refere à busca pela participação dos agentes da escola no debate sobre o currículo. Outro aspecto que representa mudança é a chamada à cena de outros elementos para compor as equipes de elaboração das propostas: as empresas especializadas. Por outro lado, como permanência, destaca-se a manutenção do espaço das universidades nesse debate, por meio do estabelecimento de assessorias por parte dos seus docentes/pesquisadores.

Os dados desta pesquisa também evidenciam que as mudanças na forma de compor a autoria estão relacionadas com as mudanças de gestão em um mesmo Estado. É caso dos DCs produzidos por MA, RJ, SE e SP, em que a conjuntura de produção se modifica, quando comparada com o DCs elaborados anteriormente. Há Estados (GO e CE) em que um dispositivo produzido teve a autoria de professores da rede, juntamente com membros da equipe de Secretaria, porém, em outra oportunidade, no processo de elaboração de um novo currículo, essa configuração se modifica. No caso, outro grupo de autores, oriundo de assessoria técnica, participaram como colaboradores em parceria com professores de ensino superior.

Na produção dos 50 DCs, além de encontrarmos participação de autores vinculados às Secretarias e escolas da Rede Estadual, foram reconhecidas 13 instituições de

ensino superior federal, 9 de ensino superior particular, 8 consultores educacionais e 7 instituições de ensino superior estadual. Dentre as instituições de ensino, 37% estão na Região Sudeste, 24,3% estão na Região Nordeste, 18,9% na Região Sul, 10,8% na Região Centro-Oeste e 8,1% na Região Norte.

Ao mapearmos as relações entre Secretarias, instituições, empresas e universidades na elaboração dos DCs, é relevante destacar que elas buscam dar legitimidade ao que está sendo pensado e materializado para a área. No entanto, esse movimento de parceria, sobretudo com empresas privadas, são passíveis de críticas.

1.3.6 Implementação dos dispositivos via formação continuada

Além do movimento de parceria com professores na elaboração dos DCs, também analisamos o seu processo de implementação. Como os DCs objetivam nortear o trabalho didático-pedagógico do professor na escola, cabe-nos perceber as ações que potencializam a aproximação do corpo docente com esses materiais.

Dentre as iniciativas, assumimos a formação continuada como um movimento que fortalece e materializa essa aproximação. Uma análise detalhada sobre esses processos se faz relevante, pois a participação dos professores na construção das DCs podem qualificá-las e legitimá-las. Produzidos dessa maneira, os DCs podem constituir-se em uma “[...] estratégia de divulgação e convencimento do professorado sobre determinado projeto, proposta pedagógica ou lei sobre a educação” (FERREIRA NETO *et al.*, 2003, p. 58).

Dos 62 DCs, 21 sinalizam a formação continuada como espaço em que foram elaborados os currículos estaduais. Essas iniciativas foram registradas nos DCs de nove Estados (AC, ES, GO, MG, PE, PR, RJ, RS, SP). Na Região Norte, o Estado do Acre foi aquele em que a formação dos professores se configurou como possibilidade de construção dos DCs referentes aos anos de 2009 e 2010. Nesse mesmo período, o Instituto Abapuru de Educação e Cultura foi o responsável pelo desenvolvimento dos referidos DCs.

Na Região Centro-Oeste, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás iniciou, em 2004, um programa de formação continuada denominado “Reorientação curricular”.

No ano de 2007, esse programa foi retomado pelo projeto “Coordenação de Ensino Fundamental Itinerante”. O primeiro documento de Goiás nos mostra que as formações ocorreram por meio de oficinas pedagógicas por áreas de conhecimento, seminários e encontros de formação. As equipes escolares, em cada município do Estado, organizaram grupos de estudos, além de elaborarem e enviarem suas experiências para comporem o DC.

Com relação à Região Nordeste, os documentos do Estado de Pernambuco, mais precisamente nos documentos PE (2010), PE (2013a) e PE (2014) foram aqueles produzidos no âmbito das formações continuadas. Elas ocorreram em parceria com o Programa de Formação Continuada da Escola de Educação Física (ESEF-UPE), Grupo de Pesquisa e Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNÓS) e o Colégio de Aplicação, todos pertencentes à Universidade Federal de Pernambuco. Esse processo ocorreu por meio do projeto Professor-Autor, em que foi organizado um acervo de material de apoio para as aulas do ensino fundamental e médio, com o objetivo de enriquecer as práticas pedagógicas.

Na Região Sul, a formação continuada ocorreu no Paraná, por meio do “Projeto Folhas”, em 2006. No ano de 2008, o Departamento de Educação Básica Itinerante ofereceu para os professores da Rede Estadual 16 horas de formação continuada. O seu objetivo era discutir os fundamentos teóricos das diretrizes, mas também os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

Na Região Sudeste, os quatro Estados acenaram para a formação continuada como um espaço de elaboração de seus documentos. Minas Gerais incluiu curso de formação dos docentes, por meio de um sistema de apoio denominado “Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)”. O Espírito Santo propôs um “Guia de Implementação do Novo Currículo”, incluindo formação continuada para os professores, a fim de incorporar novas sugestões ao currículo.

No Rio de Janeiro, mapeamos a parceria estabelecida entre a Secretaria Estadual de Educação com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em que foi promovido um curso para professores de diferentes componentes curriculares para construção do documento de 2006. Nesse processo, os docentes foram incentivados a elaborar planos de aula e a realizá-los em seu cotidiano, de maneira que interagissem com a

proposta curricular, naquele momento. Por fim, em São Paulo, a formação continuada realizada pela Secretaria Estadual de Educação foi denominada “Orientações Técnicas”. Ela atendeu a diversas diretorias de ensino, compostas pelos professores coordenadores do núcleo pedagógico de cada área. Essas formações produziram os documentos de 2008, 2011 e 2012.

Diante do apresentado, os dados indicaram diferenças em relação ao modo como as formações foram realizadas: há investimentos em formações *on-line*; formações dirigidas por grupos de pesquisas das universidades e por grupos “referência” pertencentes às Secretarias; formações por região e por empresas que prestam assessoria.

Sobre os DCs em que não identificamos a formação continuada como espaço para a sua elaboração, é necessário ponderar que, além da possível falta de iniciativa por parte das autoridades ligadas à educação, a desigualdade entre os Estados no processo de construção e implementação pode ser fruto das lacunas em relação ao suporte técnico e estrutural das Secretarias. Nesse sentido,

Há os casos em que se têm equipes grandes e consolidadas há tempos; e há aqueles em que os técnicos são poucos e trabalham em situações mais precárias. Nas visitas aos estados e ao Distrito Federal, percebeu-se uma variedade muito grande nas condições instaladas nas secretarias para que os processos de elaboração e implementação curricular ocorram. Isso faz com que alguns estados tenham possibilidades muito menores de que suas políticas curriculares de fato alcancem as escolas e que elas recebam o apoio necessário nessa temática (CENPEC, 2015, p. 228).

Se, por um lado, observamos que as formações continuadas são estratégicas em relação à elaboração dos documentos pois, por meio delas, é possível articular as intencionalidades do currículo com as possibilidades de intervenções, por outro, existem críticas em relação à implementação dos materiais. As principais referem-se à não preparação dos professores para trabalhar com o que é proposto (VENÂNCIO; BETTI, 2010), embora tenhamos clareza das apropriações dos professores entre o currículo prescrito e o praticado (SACRISTÁN, 2000).

1.4 APONTAMENTOS FINAIS

Esse capítulo possui como objetivo apresentar as características com as quais 68 currículos estaduais propostos para a Educação Física foram elaborados e

implementados. Os dados do trabalho evidenciam aumento na elaboração desses materiais, especialmente a partir da segunda metade da década de 2000.

Ressaltamos o quanto a produção coletiva se fez presente, sobretudo na relação entre equipes de Secretarias com professores da Rede e/ou professores de ensino superior. Destacamos ainda a presença de assessorias educacionais vinculadas a instituições e/ou empresas prestadoras de serviços para construção de currículos.

Os dados também evidenciam o aumento de investimento em políticas públicas na produção desse tipo de material que, além de justificado e incentivado por marcos legais e documentos vinculados ao Ministério da Educação, é acompanhado de outros interesses. Dentre eles, a adequação a demandas provindas de avaliações externas e a demarcações políticas, tendo em vista as indicações de continuidades e descontinuidades de políticas de governo na elaboração dos documentos.

A análise dos dispositivos nos mostra tensões em relação às políticas de governo e as políticas de Estado. Reconhecemos que muitas medidas precisam ser tomadas para que políticas educativas sejam de fato assumidas como prioridade e se tornem políticas de Estado. Pensá-las dessa maneira é um caminho profícuo, pois as descontinuidades de políticas públicas oneram o Estado, além de dificultar o trabalho do professor e a formação dos alunos.

Sinalizamos ainda que as mudanças de governo têm provocado limitações no acesso aos documentos curriculares, sobretudo em encontrarmos aqueles construídos em administrações anteriores, que não possuem a mesma forma de gerir o Estado. Nesse sentido, ações que favoreçam uma transparência e melhor acesso do que foi produzido em outros momentos seriam necessárias, tendo em vista a preservação da memória histórica dos currículos.

Esse contexto evidencia a necessidade de estudos futuros que se dediquem a realizar uma investigação *in loco*, se aproximando das secretarias Estaduais. Em diálogo com os secretários e demais gestores, o foco das discussões seria as políticas de governo e de Estado sobre os processos de produção de currículos.

As iniciativas das Secretarias Estaduais de Educação em construir esses materiais em parceria com os professores da Educação Básica também precisam ser

consideradas como possibilidade de pesquisa, haja vista que se sabe pouco sobre como os educadores se relacionam com as propostas curriculares (GATTI *et al.*, 2011). Nesse caso, não se justificaria a produção de um material sem ações que favoreçam seu uso.

No presente estudo, a realização de formações continuadas se materializa de diferentes formas: por meio do universo *on-line*, ou de maneira presencial. Caberia, posteriormente, a análise de como o(s) autor(es) se envolveram com a construção dos DC, desde a sua produção via formação continuada, ao processo de aceitação dos materiais por parte dos docentes.

Sobre questões envolvendo a EF, observamos que os DCs apresentam uma abordagem mais teórica do seu conteúdo, havendo poucas iniciativas que se aproximam das *prescrições didáticas* (proposições de atividades a serem desenvolvidas nas aulas, ou o “como fazer”).

Além disso, há menor presença/discussão de *temas interdisciplinares* e sobre a *avaliação*, o que também evidencia a necessidade de futuros estudos que aprofundem a análise dessas temáticas presentes nos DCs. Outrossim, caberiam investigações que compreendam a ausência da EF em alguns documentos, assim como que analisem os interesses do governo ao propor parcerias com os professores da Rede, professores do ensino superior e/ou assessorias técnicas na elaboração de DCs.

Ressaltamos que os DCs, como objetos de estudos, demonstram ser um campo vasto para investigação no campo do currículo. Antes, porém, tão importante como adentrar nos estudos desse campo, seria produzir um mapeamento expressivo desses materiais, sinalizando as características relacionadas com a sua produção e implementação. Dessa maneira, fornecer concomitantemente um quantitativo elevado de fontes dentro de uma periodização considerável (20 anos) foi um movimento válido para levantar questões sobre as produções curriculares, tornando-se base para futuras análises.

CAPÍTULO II

2 DISPOSITIVOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA (1996-2016): ANÁLISE DO ENSINO EM VALORES

2.1 INTRODUÇÃO

Lançar-se no campo das investigações relacionadas com os valores não é uma tarefa simples. A exemplo disso, Buismann e Rossum (2001), por meio de uma revisão de literatura, indicam que existem mais de 120 definições sobre *valores*. Sanmartín (1995), por sua vez, relata que os valores têm características que tornam abstrato seu estudo, não sendo propriedades das coisas ou das ações, como o peso, a forma e a cor, mas dependem de uma relação com alguém que valoriza, isto é, “[...] a utilidade, a beleza ou a bondade não formam parte propriamente do que se valoriza, mas do que são valiosos para alguém” (SANMARTÍN, 1995, p. 23). Por isso, segundo esse autor, é difícil estabelecer uma teoria material dos valores em que eles tenham uma entidade objetiva.

Mesmo que haja afirmações como essas, em que transparece a complexidade de abordar os valores, diversos estudos têm se debruçado a respeito dessa temática (MENIN, 2002; HOFFE, 2004; CHARLOT, 2007; GOERGEN, 2007; DAÚ; PRANDEL, 2009; PONCE, 2009). Em comum, eles destacam a importância de espaços que oportunizem a discussão e a reflexão sobre a diversidade de valores existentes, sobretudo quando pensada uma formação para a diferenciação do que os sujeitos irão considerar valor do seu antivalor.

Sobre esses espaços, Sanmartín (1995) descreve que os principais enfoques teóricos que procuram dar conta tanto da análise, quanto da promoção de valores pessoais e sociais dos indivíduos, destacam a importância da escola nesse contexto. Santos e Trevisol (2012), também nesse sentido, destacam que o ambiente educacional se apresenta como necessário para o desenvolvimento moral dos alunos, e as disciplinas são espaços privilegiados a fim de oportunizar o diálogo entre suas especificidades e as demandas sociais.

Ao destacar a escola e, em especial, as disciplinas como ambientes propícios para o trato dessa temática, entendemos que o ensino em valores seja constituído de uma prática intencional e planejada pelos professores. Nesse sentido, ao reconhecer isso, torna-se válido indagar sobre o modo como esse ensino tem sido pensado na/para a escola e como ele tem sido proposto nos/para os componentes curriculares dessa instituição.²³

Ante o apresentado, dirigimo-nos à Educação Física (EF) como componente curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 1996), partindo do seguinte questionamento: como o ensino em valores tem sido proposto para a EF a partir dos documentos curriculares produzidos pelos Estados brasileiros?

Os documentos curriculares elaborados para a EF foram compreendidos como fontes de pesquisa dadas as suas intencionalidades ligadas à teorização e prescrição pedagógica para a área. Aqui, eles foram assumidos como *dispositivos* (CHARTIER, 2002), nos quais o professor busca ferramentas para ensinar e mediar o ensino, são constituídos por protocolos que direcionam a leitura e visam a orientar a ação docente.

Além dessas características, observa-se um aumento no número de pesquisas relacionadas com a análise desse tipo de material, especialmente aqueles elaborados por iniciativas estaduais e municipais.²⁴ Dentre os estudos, há aquele que parte de análises sobre o movimento de críticas ao conteúdo documental (MARTINY *et al.*, 2011), o que busca investigar as formas e protocolos de projeção das práticas pedagógicas da EF (SANTOS; BOLZAN, 2015), além daqueles que se debruçam no conteúdo da EF, como ginástica (CARVALHO *et al.*, 2015), dança (DINIZ; DARIDO, 2015) e esporte (TENÓRIO *et al.*, 2015).

Contudo, diante desse crescente campo de investigação curricular, observamos a necessidade de estudos que abordem esses materiais, que visam a orientar a

²³ O ensino em valores, segundo Sanmartin (1995, p.17), estaria associado a “[...], formar o caráter para que se cumpra um processo de socialização imprescindível, e formá-lo para promover um mundo mais civilizado, crítico com os defeitos do presente e comprometido com o processo moral das estruturas e atitudes sociais”.

²⁴ Esse movimento na produção acadêmica se desenvolve à medida que é identificado um crescimento na elaboração desses dispositivos, fruto de demandas que, em primeira análise, seriam indicadas por marcos legais, por exemplo, pela Lei nº 9.394/96. Essa lei suscita um novo momento em que são atribuídos aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar suas propostas pedagógicas (Art.12 da referida Lei).

prática docente com uma análise sobre o ensino em valores. Dessa maneira, propomo-nos investigar as intencionalidades para o ensino em valores na Educação Física escolar a partir de dispositivos curriculares (DCs). Damos visibilidade às maneiras “como” eles denominam o ensino em valores; ao lugar “onde” esse ensino está materializado no currículo; além de “quais” palavras são mais recorrentes na organização curricular da Educação Física associadas ao ensino em valores.

Levando em consideração o questionamento e os apontamentos escritos, inicialmente assinalamos o referencial teórico-metodológico, assim como delineamos os procedimentos de seleção das fontes, organização e análise dos dados. Adiante, apresentamos os resultados e levantamos questões para, nas considerações finais, fazer uma síntese dos resultados encontrados e das possibilidades de futuras investigações.

2.2 TEORIA E MÉTODO

Efetuamos uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, assumindo a *crítica documental* de Bloch (2001). Ao escrever sobre a observação histórica, Bloch (2001, p. 73) afirma que, “[...] como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser um conhecimento através dos vestígios”. Ainda segundo o autor, “Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca, pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79).

Assim, na busca por *vestígios*, auxiliando-nos na compreensão sobre como o ensino em valores tem sido proposto na Educação Física, por meio da análise crítica, retornamos às fontes com perguntas que nos possibilitassem ler o que está presente ou ausente nelas, pois “[...] os textos ou os documentos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p.79). Ainda ressaltamos que as fontes, aqui constituídas por DCs, foram compreendidas como artefatos dotados de intencionalidade (BLOCH, 2001), produzidos por indivíduos ou grupos que, em determinado momento, idealizaram e prescreveram orientações didático-pedagógicas direcionadas aos professores.

Em relação ao levantamento das fontes, seu processo ocorreu em três etapas. Na primeira, realizada no segundo semestre de 2015, foram feitas buscas nos portais

de todas as Secretarias Estaduais de Educação dos 26 Estados e do Distrito Federal com o intuito de selecionar DCs produzidos entre 1996 e 2016, direcionados à EF na educação básica.²⁵ Ainda nesse período, como segunda etapa, consultamos as Secretarias por telefone e/ou por *e-mail*. Foram realizadas duas solicitações: a) confirmação de dados para fim de validação de documentos já obtidos; b) a existência de outros documentos curriculares antes produzidos pelo Estado e solicitação de seu envio.

Como terceira etapa, no início do primeiro semestre de 2016, os portais das Secretarias foram (re)visitados, e além disso, houve contato por *e-mail* com três autores de trabalhos acadêmicos que apresentavam algum tipo de mapeamento de documentos curriculares estaduais.²⁶ Após isso, definimos fechar o mapeamento em março de 2016 para o início da organização e análise.

Diante do processo descrito, foram localizados 62 DCs, como apresentados no Quadro 1.²⁷

Quadro 1 – Dispositivos curriculares envolvendo a Educação Física

(continua)

Região / Estado	Ano	Título do documento
Centro-Oeste		
Distrito Federal (DF)	2009	Orientações curriculares, educação básica: ensino médio
	2013a	Currículo em movimento da educação básica: ensino fund. I
	2013b	Currículo em movimento da educação básica: ensino fund. II
	2013c	Currículo em movimento da educação básica: ensino médio
Goiás (GO)	2009a	Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: matrizes curriculares
	2009b	Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: sequências didáticas
	2009c	Matrizes curriculares e sequências didáticas: Artes e EF
	2013a	Currículo referência de Educação Física para o fundamental
	2013b	Currículo referência de Educação Física para o ensino médio
Mato Grosso (MT)	2010	Orientações curriculares: área de Linguagens
Mato Grosso do Sul (MS)	2012a	Referencial curricular da rede estadual: ensino fundamental
	2012b	Referencial curricular da rede estadual: ensino médio
Nordeste		
Alagoas (AL)	2010	Documento norteador para intervenção pedagógica da EF
	2014	Referencial curricular da rede estadual: Linguagens

²⁵ Tomamos, como ponto de partida para delimitação das fontes, o ano de 1996, sinalizado pela promulgação da LDB. Não identificamos documentos do Estado do Rio Grande do Norte. No Estado do Pará, identificamos um documento (PA, 2003), porém esse não abordou a EF.

²⁶ Derivado do contato com os autores, obtivemos retorno de Ribeiro (2012), com o envio do documento do Estado do Pará.

²⁷ A organização do quadro se dará por região e em ordem alfabética.

Quadro 2 – Dispositivos curriculares envolvendo a Educação Física

(continuação)

Região / Estado	Ano	Título do documento
Bahia (BA)	2013	Subsídios didáticos para o trabalho pedagógico no ensino fund.
Ceará (CE)	2008 2009	Metodologias de apoio: áreas de ling., cód. e suas tecnologias Metodologias de apoio: matrizes curriculares para ensino médio
Maranhão (MA)	2009 2014	Referencial curricular da EF: 1º ao 9º ano: ensino fundamental Diretrizes curriculares
Paraíba (PB)	2010	Referenciais curriculares do ensino fundamental
Piauí (PI)	2013a 2013b	Diretrizes curriculares: Caderno 1 Diretrizes curriculares: Caderno 2
Pernambuco (PE)	2010 2013a 2013b 2013c 2014	Orientações teórico-metodológicas: ensino fundamental e médio Parâmetros na sala de aula: EF - ensino fundamental e médio Conteúdos de Educação Física por bimestre para o ensino fund. Conteúdos de Educação Física por bimestre para o ens. médio Parâmetros de formação docente: línguas, arte e EF
Sergipe (SE)	2007 2012	Proposta curricular de Educação Física Referencial curricular: rede estadual de ensino de Sergipe
Norte		
Acre (AC)	2009 2010a 2010b	Cadernos de orientação curricular: ciclo inicial: caderno 1 Orientações curriculares para o ensino fundamental.: caderno 1 Orientações curriculares para o ensino médio: caderno 1
Amapá (AP)	2009	Plano curricular para a educação básica do estado do Amapá
Amazonas (AM)	2008a 2008b 2008c 2012	Proposta curricular do ensino fundamental do 1º, 2º e 3º ano Proposta curricular do ensino fundamental do 4º e 5º ano Proposta curricular do ensino fundamental do 6º ao 9º ano Proposta curricular de Educação Física para o ensino médio
Rondônia (RO)	2013a 2013b	Referencial curricular de Rondônia: ensino fundamental Referencial curricular de Rondônia: ensino médio
Roraima (RR)	2012	Referencial curricular estadual para o ensino médio
Tocantins (TO)	2009	Referencial curricular do ensino fundamental
Sudeste		
Espírito Santo (ES)	2009a 2009b 2009c	Currículo básico da escola estadual: ensino fundamental I Currículo básico da escola estadual: ensino fundamental II Currículo básico da escola estadual: ensino médio
Minas Gerais (MG)	2008	Proposta curricular de Educação Física: fundamental e médio
Rio de Janeiro (RJ)	2006a 2006b 2010a 2010b 2012 2013	Reorientação curricular: linguagens e códigos Reorientação curricular: Educação Física/materiais didáticos Proposta curricular: um novo formato: Educação Física Diretrizes curriculares para o ensino fundamental: anos iniciais Currículo mínimo 2012: Educação Física Currículo mínimo 2013: curso normal/formação de professores

Quadro 2 – Dispositivos curriculares envolvendo a Educação Física

(conclusão)

Região / Estado	Ano	Título do documento
São Paulo (SP)	2008	Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física
	2011	Currículo do Estado de São Paulo: ling., cód. e suas tecnologias
	2012	Currículo do Estado de São Paulo: ling., cód. e suas tecnologias
	2014	Orientações curriculares da EF nos anos iniciais do ensino fund.
Sul		
Paraná (PR)	2006	Educação Física: ensino médio
	2008	Diretrizes curriculares da educação básica: Educação Física
Rio Grande do Sul (RS)	2009	Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias
Santa Catarina (SC)	1998	Proposta curricular de Santa Catarina
	2000	Diretrizes para a organização da prática escolar
	2001	Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica
	2014	Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que compreende os procedimentos de organização dos dados, estruturamos três tópicos relacionados com o objetivo deste estudo. Assim, primeiramente, tratamos do modo como os dispositivos denominam o ensino em valores. Nesse tópico, a identificação das terminologias associadas a esse ensino se limitou ao conteúdo escrito para a EF nos dispositivos e/ou nos textos introdutórios dos documentos.²⁸ Vale ressaltar que tal leitura não ocorreu à luz de uma concepção de *valores* preestabelecida, abrindo, assim, possibilidades para encontrarmos diferentes concepções sobre essa temática.

Posteriormente, verificamos o lugar em que esse ensino está materializado na *organização curricular* dos dispositivos.²⁹ Por fim, sinalizamos as palavras mais recorrentes na organização curricular da EF associadas ao ensino em valores. Para isso, como instrumento de auxílio para a organização dos dados utilizamos o programa informático *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Iramuteq)*, devido ao grande volume textual para verificar a recorrência de palavras.³⁰

²⁸ Compreendemos os textos introdutórios, como os escritos no início do documento, quando abordam aspectos comuns aos componentes curriculares.

²⁹ Consideramos a *organização curricular* a parte do texto onde são propostos elementos como conteúdos, saberes, temáticas, objetivos, eixos, atividades a serem trabalhados nas aulas de Educação Física. Nesse ponto, o ensino em valores é materializado nessa organização curricular como eixo, como temática ou como objetivo?

³⁰ Segundo Camargo e Justo (2013), o *Iramuteq* é um *software* gratuito que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde os da lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras

Neste último procedimento, extraímos de cada dispositivo curricular, mais precisamente de seus respectivos tópicos de organização curricular, frases relacionadas com o ensino em valores. O conjunto dessas frases foi colocado em um único arquivo de texto, conforme orientações do tutorial do *Iramuteq* (CAMARGO; JUSTO, 2013) e inseridos no *software*.

A seguir, o programa classificou os dados (20 palavras mais recorrentes) em *nuvem de palavras* e *análise de similitude*. A escolha por essas classificações esteve relacionada com o objetivo destacado, já que a *nuvem* agrupa as palavras, organizando-as graficamente em função da sua frequência no texto. Já a análise de similitude possibilita identificar as combinações entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre elas (CAMARGO; JUSTO, 2013). As questões levantadas neste tópico estiveram associadas aos resultados gerados pelo *software*.

Para a análise e discussão dos dados, dialogamos com as teorizações de Certeau (1994) sob o entendimento de *apropriação*, assim como de Dussel (2005) a respeito do *hibridismo* no campo do currículo.

Debruçamo-nos no conceito de *apropriação* de Certeau (1994), dado que para a elaboração dos DCs, os autores se apropriam de pressupostos teóricos relacionados, por exemplo, com as teorias curriculares e/ou abordagens específicas do campo da EF, construindo, assim, representações sobre esse componente curricular e orientações para a ação docente. Nesse caso, a *apropriação* é a *tática* empregada para subverter a estratégia das autoridades (leis e diretrizes vinculadas ao MEC, por exemplo), o que implica transformações em maior ou menor grau daquilo que se pretendeu sugerir, impor ou coagir, ressignificando e, muitas vezes, fazendo *usos* inesperados, o que Certeau chama de *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994).

Em decorrência das *apropriações* de seus autores, determinados documentos podem apresentar traços conflitantes, pertencentes a mais de um modelo teórico. Desse modo, Dussel (2005), ao pensar o currículo em termos de hibridação, também contribui para analisarmos a complexidade dos processos de produção que o configuram, tendo em vista a dimensão política da construção de currículos,

por meio da nuvem de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude).

marcada por relações de força e conflito.³¹ A hibridação, então, “[...] opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular” (DUSSEL, 2005, p. 72).

Desse modo, após identificar os conceitos/terminologias relacionados/as com o ensino em valores (como são denominados, onde estão localizados e quais palavras estão associadas a eles), coube analisar esses dados a fim de sinalizar como são feitas as apropriações pelos DCs quando abordam o ensino em valores, bem como discutir as implicações desse ensino quando há proposição que mobiliza discursos teóricos díspares em seu interior.

2.3 RESULTADOS

2.3.1 O modo como o ensino em valores foi assumido nos dispositivos curriculares

Compreendendo o total de fontes analisadas (62 DCs), verificamos 11 maneiras como o ensino em valores foi assumido nos textos desenvolvidos para a EF, sendo possível realizar três agrupamentos a partir dessas diferentes nomenclaturas, a saber: a) quando esse ensino aparece nos DCs somente por meio do termo *valores*, ou por meio dos *valores* ligados a outras expressões, como atitudes, normas e expectativas sociais; b) quando esse ensino é relacionado com a *dimensão atitudinal*; c) quando ele é assumido tendo como referência o termo *afetividade*.

Na Tabela 4, além dos três agrupamentos, apresentamos as 11 terminologias e suas recorrências nos DCs.

³¹ Sobre o hibridismo, apesar de Dussel (2005) associar o termo com o campo curricular, ele surge a partir da ideia de culturas híbridas, proposta por Nestor García Canclini, no início da década de 1990, para pensar a modernidade latino-americana, caracterizada pela mistura de culturas (DUSSEL, 2005).

Tabela 4 – Terminologias utilizadas e sua presença nos dispositivos curriculares

O ensino em valores está relacionado à	Como o ensino em valores aparece no dispositivo	Nº de dispositivos	Dispositivos curriculares
Valores e...	<i>Valores e atitudes</i>	26	AP (2009), AL (2010; 2014b), AM (2008a; 2008b; 2012), DF (2009), ES (2009a; 2009b; 2009c), GO (2009a; 2009b; 2009c; 2013a; 2013b), MS (2012a; 2012b), MT (2010), PE (2010; 2013a; 2013b; 2013c; 2014), PR (2008), RJ (2012; 2013)
	<i>Valores</i>	4	BA (2013), PR (2006); SC (1998; 2000)
	<i>Valores, normas e expectativas sociais</i>	1	SC (2014)
Dimensão atitudinal	<i>Conteúdo atitudinal (Valores, normas e atitudes)</i>	18	AC (2009; 2010a; 2010b), AM (2008c), CE (2008; 2009), MA (2009; 2014), MG (2008), PB (2010), PI (2013a; 2013b), RO (2013a; 2013b), RR (2012), RS (2009), SP (2014) TO (2009)
Afetividade	<i>Recurso afetivo e social</i>	3	SP (2008; 20011; 2012)
	<i>Domínio afetivo-social</i>	3	DF (2013a; 2013b; 2013c)
	<i>Capacidade afetiva</i>	2	RJ (2006a; 2006b)
	<i>Habilidade afetiva</i>	2	RJ (2010a), SC (2001)
	<i>Capacidade afetivo-social</i>	1	SE (2007)
	<i>Domínio afetivo</i>	1	SE (2012)
	<i>Desenvolvimento afetivo, social e moral</i>	1	RJ (2010b)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante desses achados, coube verificar também como os DCs trouxeram essas terminologias em seus escritos, ou seja, se esses DCs apenas as citaram, ou houve diálogo com algum referencial que procurasse justificá-las/fundamentá-las.

Assim, tomando como ponto de partida o primeiro agrupamento, do total de DCs que assumiram as terminologias *Valores e atitudes* (26 DCs), identificamos: 3 DCs (AL, 2010; AM, 2008a, 2008b) que conceituam *valores*; 4 DCs (ES, 2009a, 2009b, 2009c; PR, 2008) que apresentam os termos *valores e atitudes* na medida em que citam autores relacionados com a discussão curricular; e 18 DCs (AP, 2009; AL, 2014; AM, 2012; DF, 2009; MT, 2010; GO, 2009a, 2009b, 2009c, 2013a, 2013b; MS, 2012a, 2012b; PE, 2010, 2013a, 2013b, 2013c, 2014; RJ, 2012, 2013) que não se apropriam de alguma bibliografia específica no texto da EF, porém apresentam marcos legais em seus textos introdutórios, como a Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e documentos vinculados ao Ministério da Educação, como os PCNs (BRASIL, 1998) dando-nos indícios de onde eles buscaram a utilização desses termos.

Embora tratem de valores e atitudes, esses DCs não procuram justificar a associação desses termos. Sobre essa relação, Sarabia (1998) aponta que os valores não são declarativos, mas eles se mostram a partir de atitudes e ações adotadas pelos indivíduos nas suas relações sociais, por isso a necessidade de associar os valores às atitudes, segundo esse autor.

Sobre o aspecto conceitual, AL (2010, p. 4), baseou-se em Araújo (2007), descrevendo valores como “[...] um conjunto de princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos com o mundo em que vivem”. Já AM (2008a, 2008b) relacionou o ensino em valores com as premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),³² que trata dos eixos estruturais da educação: aprender a viver (trabalhar a aprendizagem da convivência, pois, todos dependemos uns dos outros) e aprender a ser (capacidade de autonomia, julgamento e responsabilidade consigo e com outro).

Cabe destacar ainda que, em seu Glossário de Terminologia Curricular (UNESCO, 2016, p. 85), valores são tidos como “[...] princípio e crença essencial, definido culturalmente, compartilhado por indivíduos e grupos, que guia e motiva atitudes, escolhas e comportamentos e servem como diretrizes amplas para a vida social”.

O ES (2009a, 2009b, 2009c) e PR (2008), por sua vez, trazem citações de Sacristán (2000) e Perrenoud (1999) em que aparecem *valores* e *atitudes*. Como exemplo, Sacristán (2000, apud PARANÁ, 2008, p. 15) descreve que o currículo é uma “[...] concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes”. Perrenoud (1999, apud ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12) afirma que “[...] o currículo forma identidades que vão sendo progressivamente construídas, por meio dos conhecimentos formalmente estabelecidos no espaço escolar, por meio de atitudes, valores, hábitos e costumes historicamente produzidos”.

Nos 18 DCs restantes, mapeamos o uso da Lei nº. 9.394/1996 (LDB) que, em seu art. 32 (inciso III), aponta como objetivo do ensino, “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e

³² Ver UNESCO: MEC. **Educação**: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo. Cortez – Brasília: DF, 2010.

habilidades e a formação de atitudes e valores”. Há de se destacar a influência desse marco legal na escolarização brasileira, em especial sobre a elaboração dos DCs apresentados. Nesse caso, observamos que a implantação da LDB foi a mais referenciada quando os dispositivos indicavam fundamentos para suas elaborações.³³

Em relação à *dimensão atitudinal*, presente no segundo agrupamento, verificamos que em todos os 16 DCs, o ensino em valores está relacionado com teorizações de Coll (1996) e Zabala (1998). Esses autores tanto são diretamente citados por meio de suas obras em 12 DCs (AC, 2009, 2010a, 2010b; AM, 2008c; MA, 2009, 2014; MG, 2008; PI, 2013a, 2013b; RO, 2013a, 2013b; TO, 2009), quanto indiretamente, via PCNs em quatro DCs (PB, 2010; RR, 2012; RS, 2009; SP, 2014). Neste segundo caso, a dimensão atitudinal se faz presente no conteúdo dos PCNs, porém autores como César Coll e Antoni Zabala não aparecem no interior do texto, estando apenas nas referências bibliográficas do documento. Nesse caso, percebemos a *apropriação* dos PCNs por parte dos DCs, sem estes últimos darem visibilidade aos autores destacados.

Ainda sobre a discussão dessa terminologia, tanto Coll (1996) como Zabala (1998) argumentam a necessidade de evidenciar no currículo o conjunto de valores, atitudes e normas a serem aprendidos pelos alunos. Isso se daria por meio da dimensão atitudinal. A partir de Coll (1996), o documento do Amazonas (AM, 2008c, p. 13), por exemplo, descreve que

Aprender um valor significa ser capaz de regular o próprio comportamento de acordo com o princípio normativo estipulado por esse valor. Aprender uma norma significa ser capaz de comportar-se de acordo com a mesma. Aprender uma atitude significa mostrar uma tendência consistente e perseverante comportando-se de determinada maneira perante situações, objetos, acontecimentos ou pessoas.

Quando o ensino em valores é relacionado com a questão *afetiva*, das treze terminologias identificadas, elas aparecem em sete (Tabela 2).³⁴ Quanto aos dispositivos, para os 13 DCs que utilizaram essa terminologia, verificamos 4 (RJ,

³³ Ela foi utilizada em documentos de 17 Estados (AL, AM AP, DF, GO, MA, MG, MS, MT, PB, PI, SC, SE, SP, RJ, RO, RS).

³⁴ Ensino em valores como recurso afetivo, domínio afetivo, competência afetiva, capacidade afetiva, habilidade afetiva, desenvolvimento afetivo e conhecimento afetivo.

2006a, 2006b, 2010b SE, 2012) que pontuam alguma bibliografia de referência no momento em que a descreve. Nesse sentido, no RJ (2006a; 2006b), há apropriação do termo a partir de Bronfenbrenner (1996) que, por sua vez, aborda sobre as propriedades cognitiva, motora, emocional, *afetiva* e social nos componentes curriculares.

No mesmo Estado, o documento do RJ (RJ, 2010b. p.19, grifo nosso), inspirado no pensamento de Jean Piaget sobre a formação de pessoas autônomas, descreve que, “[...] além de conhecer como o seu aluno está crescendo intelectualmente, o professor consciente de que ele é um ser humano integral, vai buscar entender também o seu desenvolvimento **afetivo**, social e moral”. Ainda sobre a afetividade, quando Jean Piaget define valores, ele os traz como a mediação *afetiva* entre o sujeito e o objeto, relatando que, em nossas interações com o mundo, investimos afetividade nas coisas, nas pessoas e nas ideias que encontramos (PIAGET, 1994). Por fim, SE (2012) descreve sobre o domínio afetivo, cognitivo e sensório motor, baseando-se em Meirieu (1994).

Além da menção de autores e obras que analisam a afetividade, os PCNs também se fizeram presentes em grande parte dos DCs mapeados.³⁵ Neles, quando tratam dos temas transversais, a afetividade é um dos temas abordados. De acordo com esse documento, a afetividade é um dos pilares da educação moral, e envolve o que se chama de “projeto de felicidade”, sendo desenvolvida “[...] a partir das interações sociais, desde a infância e durante a vida toda” (BRASIL, 1998, p. 57).

Mesmo que haja diferentes terminologias que indicam a abordagem sobre valores, ao analisar os autores que a elas estão vinculadas, notamos que eles partem de uma visão comum sobre os processos de ensino/aprendizagem. Tanto Coll (1996) como Zabala (1998) demonstram uma influência da psicologia da educação ao dialogarem com a teoria piagetiana.

Apesar da diferença conceitual, quando tomamos os valores, as normas, as atitudes, por exemplo, esses estão relacionados com componentes cognitivos, como conhecimentos e crenças; afetivos, como os sentimentos; e de conduta, como as ações (COLL, 1996; ZABALA, 1998). Nesse caso, as contribuições de Jean Piaget

³⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1998) aparecem em DCs de 14 Estados (AC, AL, AM, AP, DF, ES, MA, MG, MS, PB, PE, RJ, RO, SE).

sobre a moralidade, mesmo que tenham menos recorrência nos DCs, configuraram-se como importantes referências para se pensar outras abordagens sobre a temática nos currículos, por meio das produções teóricas de Coll (1996) e Zabala (1998).

Após identificadas as maneiras “como” os dispositivos denominam o ensino em valores por meio das terminologias elencadas na Tabela 2, coube também apresentar o lugar “onde” esse ensino está materializado na organização curricular dos DCs.

2.3.2 O lugar do ensino em valores na organização curricular para a Educação Física

Quando analisado o lugar em que o ensino em valores é materializado nos dispositivos, tomando como ponto de partida as partes dos DCs onde são propostos elementos como conteúdos, saberes, temáticas, objetivos, eixos, atividades a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, observamos que a proposição do ensino em valores apareceu em 13 diferentes espaços, como apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – O lugar onde o ensino em valores é materializado no currículo

Onde o ensino em valores é materializado em	Nº de dispositivos	Dispositivos curriculares
Competências e habilidades	25	AL (2014b), AM (2012), AP (2009), BA (2013), ES (2009a; 2009b; 2009c), MA (2014), MG (2008), MS (2012a; 2012b); RJ (2006b; 2010a; 2010b; 2012; 2013), RO (2013a; 2013b), RR (2012), SC (2001), SE (2012), SP (2008; 2011; 2012), TO (2009)
Competências	4	AM (2008a; 2008b), CE (2008; 2009)
Objetivos e capacidades	3	AC (2009; 2010a; 2010b)
Objetivos	3	DF (2013a; 2013b; 2013c)
Capacidade	2	MT (2010), RJ (2006a)
Expectativas de aprendizagem	11	DF (2009), GO (2009a; 2009b; 2009c; 2013a; 2013b), PE (2013a; 2013b; 2013c; 2014), SP (2014)
O que deverá ser aprendido e ensinado?	2	PI (2013a; 2013b)
Atitudes	1	AM (2008c)
Aprendizagens esperadas	1	AL (2010)
Conteúdo	4	MA (2009), PR (2006; 2008), SE (2007)
Elementos articuladores	1	PB (2010)
Eixo temático	1	PE (2010)
Temas	1	SC (2000)
Não aparece na organização curricular	3	RS (2009), SC (1998; 2014)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como forma de organização, agrupamos os dados e seus referidos DCs em quatro categorias: sendo: a primeira, compreendendo aqueles materiais que tratam o ensino em valores em *competências, habilidades, objetivos e capacidades*; a segunda categoria o apresenta em *expectativas de aprendizagem, aprendizagens esperadas, atitudes, o que deverá ser aprendido e ensinado*; a terceira, pelo eixo *temático, tema, elementos articuladores e conteúdo*; e a última, abarcando os documentos em que o ensino em valores não aparece na organização curricular.

No que diz respeito à primeira categoria, quando os valores são associados às *competências e habilidades*, podemos perceber o quão frequente essas palavras estão nos DCs mapeados.³⁶ Nesse sentido, como verificamos no material do Estado de Alagoas, “[...] a tendência predominante nas propostas curriculares elaboradas nos últimos anos, não só no Brasil, tem como pressuposto o desenvolvimento das competências humanas – e das possibilidades de utilização efetiva do conhecimento em procedimentos ou habilidades” (AL, 2014, p. 69).

Nos DCs, encontramos os termos competência e habilidade a partir de discussões, marco legal, documentos e obras internacionais e nacionais sobre a educação. Dentre eles, destacam-se: os *Pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a viver, a ser* (UNESCO, 2010), fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990; a LDB de 1996; obras relacionadas com o campo educacional (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1999; KUENZER, 2004) e documentos vinculados ao MEC, como as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010) e matrizes de referência dos exames nacionais e estaduais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2005).

A LDB, por exemplo, destaca que a escola e o produto por ela gerado, o conhecimento, instituem um saber fundado em competências e habilidades. Os PCN+, como apresenta AM (2012, p. 23), “[...] orientam a organização pedagógica

³⁶ Sobre a abordagem por competências, oriunda do mundo do trabalho, embora não seja alvo de aprofundamento neste estudo, vale ressaltar que esse termo não tem sido aceito de forma pacífica no campo da educação e do currículo (DOLZ; OLLAGNIER, 2004; LOPES; MACEDO, 2011; ARAÚJO, 2015).

da escola em torno de três princípios orientadores, a saber: a Contextualização, a Interdisciplinaridade, as Competências e Habilidades”.

Como podemos observar, o conceito de competência não é recente. Desde a década de 1990 ele vem se configurando no campo pedagógico brasileiro. As competências, segundo Zabala (1998), são definidas como a capacidade de o sujeito mobilizar saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas e tomar decisões adequadas. Para Perrenoud (1999), competências são efeitos adaptativos do ser humano para a resolução de problemas ou superação de uma situação. Conforme esse autor, as competências necessitam de saberes/conteúdos para se efetivar, especialmente aquelas que se desenvolvem no contexto escolar.

Sobre as competências e habilidades, em AM (2012, p. 25), está escrito que

[...] por vezes, se confundem; porém fica mais fácil compreendê-las se a Competência for vista como constituída de várias Habilidades. Mas uma Habilidade não ‘pertence’ a determinada Competência, uma vez que a mesma Habilidade pode contribuir para Competências diferentes. É a prática de certas Habilidades que forma a Competência.

Para Kuenzer (2004, apud ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 28), “[...] as habilidades são entendidas como desdobramentos das competências, como parte que as constituem. Comumente expressam a forma de o aluno conhecer, fazer, aprender e manifestar o que aprendeu”.

Em relação à segunda categoria, identificamos seis DCs (AC, 2009, 2010a, 2010b; DF, 2013a, 2013b, 2013c) que apresentam o ensino em valores nos *objetivos* e cinco DCs (AC, 2009, 2010a, 2010b; MT, 2010; RJ, 2006a) nas *capacidades*. Para Roldão (2008, p. 21), objetivo “[...] é aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento”. Sobre as *capacidades*, Acre (2009, p.14, grifo nosso) pontua que

Na tradição pedagógica, o termo ‘**conteúdo escolar**’ foi utilizado para referir-se aos ensinamentos clássicos das disciplinas, ou seja, sempre esteve muito relacionado aos principais conceitos das áreas de conhecimento. Porém, o que hoje se tem é uma ampliação da concepção de conteúdo escolar, tomado como o que se ensina explicitamente ou se favorece que os alunos aprendam a fim de desenvolver diferentes **capacidades** – não só as de natureza cognitiva, mas todas as demais: físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.

Quanto aos dispositivos relacionados com a segunda categoria, isto é, aqueles que descrevem o ensino em valores nas *expectativas de aprendizagem, aprendizagens esperadas, atitudes e o que deverá ser aprendido e ensinado*, somente o dispositivo de São Paulo (SP, 2014) procurou conceituar um desses termos. Aos demais coube apenas sua citação na organização curricular. Em SP (2014, p. 24)

[...] o trabalho com as Expectativas de Aprendizagem não está isolado do processo proposto com as competências e habilidades, para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em verdade, em todo o percurso da EFE nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode-se observar o ciclo das seguintes competências e habilidades, proporcionais às características do aluno: identificar/reconhecer, relacionar e intervir.

No que concerne à terceira categoria, ao apresentar os dispositivos que englobam o ensino em valores a partir de *tema, eixo temático, elemento articulador e conteúdo*, PR (2008) foi o dispositivo que, além de citar o termo *conteúdo*, procurou clarificá-lo em frente à sua utilização no currículo. Esse dispositivo descreve que, por serem históricos, os conteúdos são frutos de “[...] uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado” (PR, 2008, p. 25). Ademais, não há qualquer menção nos outros DCs sobre a organização do currículo por *temas, eixo temático e/ou elemento articulador*.

Podemos afirmar que nem todos os DCs tratam do ensino em valores na organização curricular. Nesse sentido, verificamos três DCs (RS, 2009; SC, 1998, 2014) que não propõem o trabalho com os valores ao enunciarem os conteúdos, saberes, temáticas, objetivos, habilidades, eixos e atividades, por exemplo, a serem trabalhados nas aulas de Educação Física. Mesmo que ambos os documentos de Santa Catarina, como observamos na Tabela 2, contemplem o ensino em valores, esse ensino não aparece materializado na organização curricular. Além disso, não encontramos justificativa para essa ausência, ao contrário do dispositivo do Rio Grande do Sul. Nesse caso, ao não abordar os saberes que relacionam os valores, RS (2009, p. 116) expõe que

Convém destacar que as competências gerais e específicas previstas neste documento não tratam os saberes atitudinais (saber ser) de forma explícita.

Não há dúvida sobre a importância desta dimensão nas aulas de Educação Física ao longo dos anos escolares. Porém, de forma mais acentuada do que os saberes conceituais (*saber sobre*) e procedimentais (*saber fazer*), os saberes atitudinais dependem diretamente do <caldo de cultura> gerado nas interações sociais produzidas no contexto das aulas.

Destacando um grau elevado de imprevisibilidade e subjetividade envolvida no “saber ser”, o dispositivo ainda complementa que valores, como cooperação, solidariedade, tolerância, igualdade, “[...] emergem nas aulas a todo instante, por isso; mesmo que possam ser abordados sob o ponto de vista conceitual, não cabe propor num Referencial Curricular a sistematização de uma sequência de saberes atitudinais a serem ensinados [...]” (RS, 2009, p. 116).

Enfim, as intencionalidades apresentadas até o momento sobre o ensino em valores, a partir dos DCs, colocaram-nos diante do “como” o ensino em valores é enunciado nos materiais e “onde” esse ensino é materializado na organização curricular. Porém, cabe ainda verificar: “quais” as palavras associadas ao ensino em valores são mais frequentes nessas organizações curriculares? Isto é, após enunciar esse ensino (Tabela 2) e materializá-lo (Tabela 3), os DCs, por meio de frases, direcionam a intervenção do professor de Educação Física. Assim, com auxílio do *software Iramuteq*, ressaltamos as palavras que mais aparecem nas fontes, contidas nessas frases.

2.3.3 As palavras associadas ao ensino em valores mais frequentes na organização curricular

“Discutir e refletir sobre noções de ética nas competições esportivas” (PR, 2008, p. 86); “Compreender a dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes: afetividade, confiança, criatividade, sensibilidade, respeito às diferenças, inclusão” (MG, 2009, 54); “Participar de atividades competitivas e cooperativas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, repudiando atitudes violentas para si e para os colegas” (AC, 2009, p. 123); “Realizar festivais que envolvam todos os alunos e que favoreçam a reconstrução e reinvenção do esporte, privilegiando a cooperação frente a competição” (MA, 2014, p. 48).

Esses trechos são exemplos de frases relacionadas com o ensino em valores, extraídas dos DCs a partir de suas organizações curriculares. Compreendendo o total de fontes, foram selecionadas 493 frases. As frases foram colocadas em um único arquivo de texto conforme orientações do tutorial do *Iramuteq* (CAMARGO; JUSTO, 2013) e inseridas no *software*.

A partir desse momento, como assinala a Figura 1, optamos por apresentar as 20 palavras com maior recorrência nas frases, utilizando, em primeiro momento, a nuvem de palavras.

Figura 1 – Nuvem de palavras associadas ao ensino em valores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Distribuídas em função da sua frequência, logo visualizamos que *atitude* e *respeito* são destaques quando os DCs propõem o ensino em valores. Hoffe (2004), por exemplo, defende a ideia de que há valores básicos presentes nas mais diferentes culturas que se apresentam como base comum para a educação no interior das instituições de ensino. Da Antiguidade à Modernidade, segundo o autor, a presença de valores, como o *respeito*, pode servir de base comum para a educação em valores nessa sociedade globalizada e multicultural (HOFFE, 2004).

Mesmo com a visível notoriedade, diríamos que tanto essas palavras quanto as demais estão alinhadas com as indicações realizadas pelos principais textos referências desses DCs. Para Daú e Prandel (2009), a Constituição da República do Brasil de 1988 já estabelecia, como um dos objetivos, a construção de uma

sociedade livre, justa e solidária, sem preconceitos ou discriminação. Para os autores, “[...] em termos de política de educação, tal anseio é refletido quando, nos PCNs, escolhe-se a cidadania como ‘eixo vertebrador da educação escolar’, o que implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios” (DAÚ; PRANDEL, 2009, p. 25).

Anteriormente, a LDB em 1996 projetava como diretrizes aos conteúdos curriculares “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, Art. 27) e o desenvolvimento de *habilidades* e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996, art. 32, inciso III).

Dado esse contexto, faz sentido, nessa nuvem de palavras, a presença dos termos *atitude*, *adotar*, *desenvolver* e *habilidade*. Delas, associamos ações esperadas dos indivíduos que podem ser traduzidas no *respeito*, na *cooperação*, na *solidariedade*, na *autonomia*, por exemplo, além do não *preconceito à diversidade sexual* e ao *diferente*.

DaCosta (2007, p. 13), ao se apropriar de valores como “[...] uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais”, procura destaca-las nas dimensões éticas e morais. Segundo o autor, essas dimensões possuem como base a consciência dos indivíduos ou de um grupo social, formado pelos costumes e tradições predominantes em um determinado meio cultural, ocupando-se com o comportamento humano, a reflexão sobre os valores da vida, a virtude e o vício, o bem e o mal.³⁷ Nesse caso, tanto a palavra *valor*, como seus desdobramentos – *valor ético* e *moral* – aparecem na nuvem de palavras.

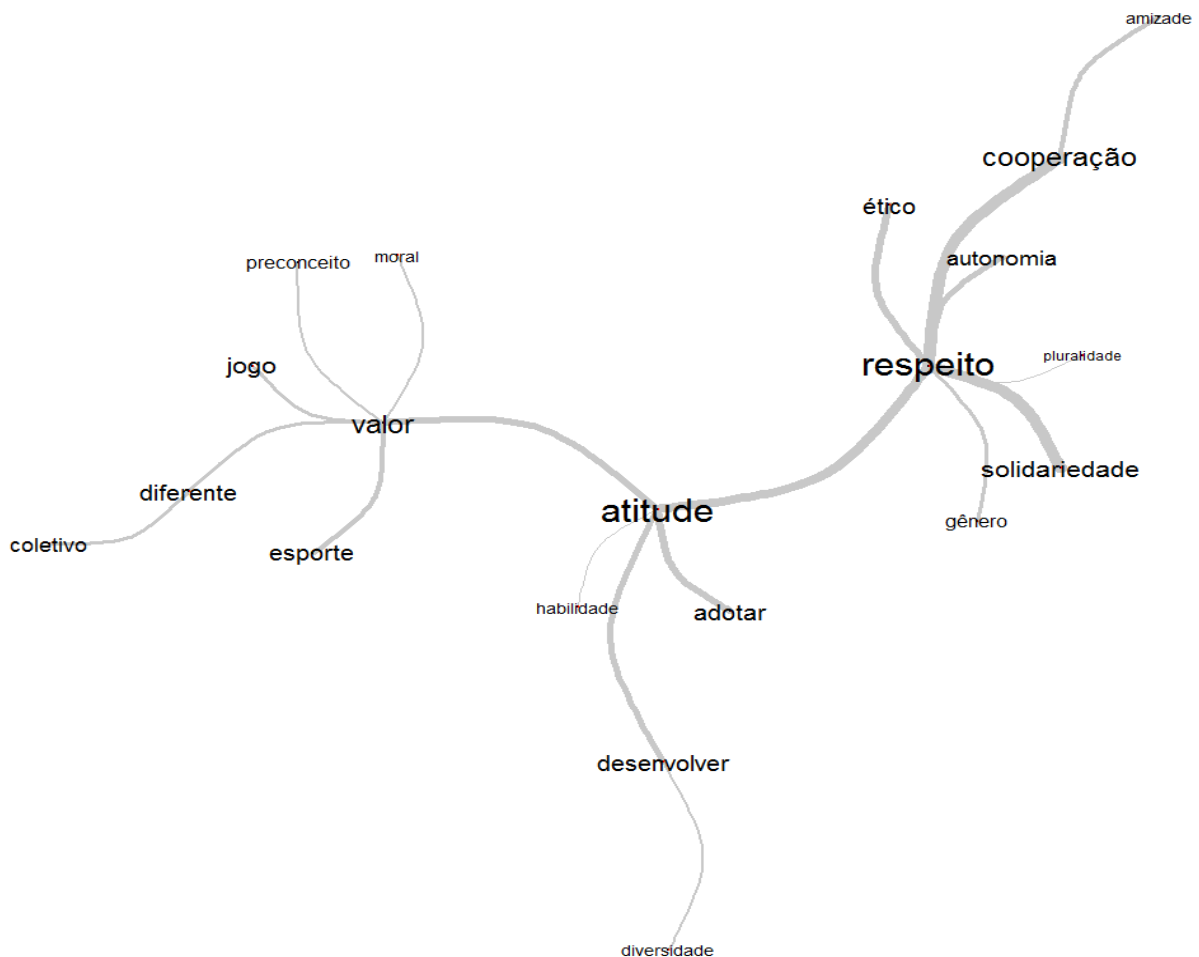
Na aproximação com os elementos que remetem à especificidade da EF, temos o *jogo* e o *esporte* como palavras recorrentes quando associadas ao ensino em valores. Aqui, mesmo havendo destaque para esses conteúdos, ao relacionar os

³⁷ De modo complementar, no que diz sobre aos valores morais e éticos, Fagundes (2000, p. 92-93, grifo nosso) diz que “[...] podemos entender por **moral** a maneira de se comportar regulada pelo uso e pelo costume, em que cada cultura estabelece uma série de padrões aos quais a conduta do indivíduo deve se adequar. A **ética** vai além da obediência às regras e normas sociais. Seu objetivo é justamente investigar, provocar reflexão. A ética pode ser entendida, então, como a reflexão sobre a moral ou a reflexão sobre os valores”.

valores com a EF, consideramos esse componente curricular como uma área de grande potencial de trabalho com essa temática. Os saberes relacionados com o esporte, o jogo, a dança e as lutas podem ser um meio facilitador da apropriação de valores.

De forma complementar às palavras geradas pela *nuvem* (20), utilizamos o *Iramuteq* como oportunidade de verificar a conexão entre elas por meio da *análise de similitude*, conforme Figura 2.

Figura 2 – Análise de similitude entre as palavras



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dada a árvore de similitude, podemos inferir, por meio das conexões, que as palavras *atitude* e *respeito*, assim como *valor*, além da alta recorrência, permanecem como ponto de ligação entre um termo e outro. De modo a reforçar essas conexões, levantamos possíveis argumentos tomando como base as reflexões de Menin (2002).

Nesse sentido, conforme a Figura 2, não se ensina *cooperação* como um valor sem *adotar/desenvolver atitudes/habilidades* de cooperação, não se ensina *solidariedade*, sem a reflexão e a adoção de modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina respeitar a questão de *gênero*, a *pluralidade*, sem desenvolver o diálogo.

Após observar a nuvem e a análise de similitude, podemos inferir, por meio das recorrências e das conexões, que as palavras *valor*, *atitude* e *respeito* se apresentam como principais ligações nos objetivos referentes ao ensino em valores propostos nos DCs.

2.4 DISCUSSÃO

Ao investigar como o ensino em valores tem sido planejado para a Educação Física escolar a partir de materiais que visam a orientar a prática docente, os resultados acima estiveram ancorados em três tópicos expressos no “como” esse ensino é enunciado (Tabela 2), “onde” ele é materializado (Tabela 3) e “quais” palavras associadas ao ensino em valores são mais frequentes nos DCs mapeados (Figura 1 e Figura 2).

Embora haja poucos dispositivos que conceituem *valores*,³⁸ verificamos diferentes termos com eles relacionados e, a partir disso, levantamos alguns questionamentos, evidenciando, assim, tensões colocadas na elaboração curricular para a EF.

2.4.1 Dispositivos híbridos: implicações para a materialização das práticas pedagógicas

Observando os primeiros movimentos de apresentação dos resultados, quando os materiais curriculares denominam o ensino em valores, destacaram-se três

³⁸ Apenas os dispositivos de Amazonas e de Alagoas (AM, 2008a; AM, 2008b; AL, 2010) conceituam valores em seus escritos por meio de Coll (1996) e Araújo (2007), respectivamente.

terminologias: *valores e atitudes*, *conteúdo atitudinal* e a *afetividade*. Em relação aos lugares no currículo em que essas terminologias se materializam, ressaltaram-se as *competências e habilidades* como principais espaços.

Diante desses resultados, apesar de diferentes modos de expressar o ensino em valores (Tabela 2 e Tabela 3), verificamos a prevalência de uma discussão curricular que tem seu fundamento em uma perspectiva teórica comum: a construtivista. Nesse caso, aproximamo-nos de um modelo de elaboração curricular constituído em torno dessa perspectiva teórica à medida que analisamos os termos que se destacaram no presente estudo e suas respectivas fontes, a saber: *conteúdo atitudinal* e *valores e atitudes* (COLL, 1996; ZABALA, 1998, BRASIL, 1998), *afetividade* (MEIRIEU, 1994; PIAGET, 1994; BRONFENBRENNER, 1996; BRASIL, 1998) e *competência e habilidade* (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1999; BRASIL, 2005).³⁹

Tendo em vista esse contexto que apresenta “marcas” ligadas a certa visão teórica na elaboração dos materiais curriculares – construtivista –, ao pensar especificamente a EF e suas intencionalidades no âmbito escolar, podemos considerar também que as abordagens pedagógicas para esse campo se mantiveram “alinhadas” com essa perspectiva?

Ao encarar esse questionamento, evidenciamos tensões colocadas nos DCs. Elas se colocam sobretudo quando verificamos que as abordagens teóricas associadas à EF estão, em sua maioria, vinculadas à perspectiva crítica.⁴⁰ Para título de exemplo, ao contemplar os DCs que trazem em seus escritos o ensino em valores nas *competências*, dos 29 DCs (Tabela 2), 28 DCs destacam em seus textos teorizações vinculadas à abordagem crítica.⁴¹

³⁹ Dias (2010, p. 76) descreve que “[...] numa perspectiva construtivista, considera-se que o conhecimento se constrói progressivamente através da interação entre o sujeito e o meio. O conhecimento não se adquire por uma interiorização de um determinado significado exterior dado, mas sim pela construção a partir de dentro de representações e interpretações adequadas, pelo que é importante encontrar sentido nos factos (estabelecer relações)”.

⁴⁰ Por perspectiva crítica de currículo, assumimos o que Lopes e Macedo (2011, p. 65) descrevem como “[...] uma denominação para um conjunto de autores que se aproximam entre si pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, além de defenderem o potencial emancipatório da escola e a construção de um novo discurso curricular contra-hegemônico”.

⁴¹ Desses DCs, apenas RJ (2006b) apresenta como referência a abordagem construtivista fundamentada em Freire (1989).

Dentre as abordagens da Educação Física que oferecem suporte a esses 28 materiais didático-pedagógicos analisados, são referenciadas: a crítico-superadora (SOARES *et al.* 1992), presente em 14 DCs (AP, 2009; BA, 2013; ES, 2009a, 2009b, 2009c; MA, 2014; MS, 2012a, 2012b; RJ, 2010a, 2010b, 2012, 2013; SC, 2001; SE, 2012); a crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) que, no diálogo com a crítico-superadora, fundamenta 12 DCs (AL, 2014b; AM, 2008a, 2008b, 2012; CE, 2008, 2009; MG, 2008; RO, 2013a, 2013b; RR, 2012, SP, 2014; TO, 2009); e a abordagem cultural (DAOLIO, 1995) utilizada por dois materiais (SP, 2008; 2011);

Vale destacar que, ao tratar as competências ancoradas no construtivismo, podemos citar uma entrevista de Phillippe Perrenoud à Revista Nova Escola em que destacou que

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completa-los. [...]. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas (PERRENOUD, 2000, p.1).

Dado esse tipo de competência, “[...] os sujeitos possuiriam um conjunto de esquemas que lhes permitiriam, quando acionados em situações concretas, realizar operações diversas como abstração, conceitualização, comparação, síntese, julgamento – noção de competência cognitivo-construtivista” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 54).

Evidencia-se, diante desse contexto, o que Dussel (2005) denominou de *hibridismo* no campo curricular, dada a permanência da ênfase na concepção crítica nos documentos da EF juntamente com elementos provenientes da matriz construtivista, muitos deles vinculados a diretrizes, documentos e leis que subsidiaram os DCs.

O hibridismo de teorias distintas tem sido considerado uma marca do campo do currículo atualmente (DUSSEL, 2005; LOPES; MACEDO, 2002). Assim, diante desses discursos curriculares em que combinam tradições e movimentos distintos, cabe questionar: como seria, para além do discurso curricular, pensar na materialização da prática pedagógica ligada aos conteúdos propostos para a EF nos DCs?

Há, diante dos dados gerados pelo programa informático *Iramuteq*, *vestígios* de uma educação em valores para a EF que supõem uma abertura para a diversidade, pois, diante das palavras geradas, percebe-se um ensino que visa à adoção/desenvolvimento/habilidade, por parte dos discentes, de atitudes de respeito, solidariedade e cooperação, por exemplo.⁴²

Nesse ponto, embora tenhamos clareza das apropriações dos professores entre o currículo prescrito e o praticado (SACRISTÁN, 2000), como seria trabalhar esse ensino em valores em suas aulas, seguindo as visões de currículo acima colocadas de maneira conjunta? Tomando o exemplo do “respeito à diversidade” como valor proposto nos DCs, como seria sistematizar uma prescrição didática para seu ensino, concebendo-o, ao mesmo tempo, na dimensão dos conteúdos atitudinais – terminologia fundamentada nas teorizações de Coll (1996) que se articula a uma concepção construtivista da aprendizagem escolar – e na perspectiva crítica da EF?

Moreira (1997) descreve que a concepção construtivista da aprendizagem focalizaria a diversidade mais do ângulo das características individuais dos(as) estudantes que das diferenças culturais. Daí, segundo o autor, a ênfase na adaptação dos métodos de ensino às características individuais dos alunos. Ao contrário, a partir da visão crítica, essa concepção já descrita contribuiria para “[...] despolitizar a escola, para preservar a noção do conhecimento como um processo biológico e natural (isolado das funções sociais e políticas da escolarização) e para obscurecer as relações de controle e de poder necessariamente presentes no processo educacional” (MOREIRA, 1997, p.100).

Tais questionamentos tornam-se relevantes já que esse *hibridismo* nos DCs, ao mesmo tempo, pode trazer, pelo viés crítico: um currículo como “[...] um artefato social que expressa desigualdade das classes e relação de poder na seleção dos saberes através da influência das questões econômicas e sociais” (NEIRA *et al.*, 2015, p. 23), e pelo viés tradicional (construtivista), um currículo que projeta conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma

⁴² Palavras como *cooperação*, *coletivo*, *solidariedade*, *amizade*, *autonomia*; *preconceito*, *diversidade*, *diferente*, *gênero* e *pluralidade*, por exemplo, destacam uma projeção sobre valores na EF escolar que se valoriza “[...] uma forma de trabalhar em equipe em que todos estão envolvidos, de forma interdependente, por mais diferentes que sejam o nível de participação e a complexidade das tarefas de cada um” (MACEDO, 2013, p. 26).

educação comprometida com as lutas por uma transformação social, mas para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2001).

Considerando esses apontamentos, há de se questionar como tem sido proposto o ensino em valores em materiais que apresentam, para além do “o que ensinar”, alternativas de “como ensinar”. Isto é, até que ponto esse hibridismo teórico presente nesses materiais influenciariam as prescrições/sistematizações didáticas dos conteúdos?

2.5 APONTAMENTOS FINAIS

Diante do objetivo relacionado com o modo como o ensino em valores tem se apresentado a partir de dispositivos curriculares (DCs) para a EF, ao considerarmos o período demarcado para a seleção das fontes (1996-2016), verificamos que esses currículos expressam um ensino enunciado sobretudo pelos termos *valores e atitudes*, *conteúdo atitudinal* e pela presença de expressões associadas com à *afetividade*, materializados em especial nas competências e *habilidades*.

Além disso, dentre as palavras relacionadas com esse ensino, notamos que os DCs destacam a *adoção/desenvolvimento*, por parte dos discentes, de atitudes de respeito, de solidariedade e de cooperação a partir do jogo e do esporte.

Diante desses termos e das intencionalidades nas propostas analisadas, observamos um alinhamento com as orientações previstas pelos marcos legais e documentos vinculados ao Ministério da Educação, tendo destaque a LDB (BRASIL, 1996) e os PCNs (1998).

Por fim, demonstramos o caráter híbrido dos discursos curriculares que combinam movimentos teóricos distintos, marcados, sobretudo, pela apropriação (CERTEAU, 1994) das teorias de currículo com viés construtivista e das abordagens para a Educação Física pautadas na concepção crítica.

Aproximando-nos do entendimento de *apropriação* (CERTEAU, 1994), sabemos que os autores dos currículos se apropriam de diferentes campos, tendo, no entanto, a ideia de confrontação criativa como norteadora dessa *apropriação*. Assim, dadas as

incoerências internas colocadas em partes dos DCs, há de se reconhecer a importância de estudos que deem visibilidade ao modo como foram feitas as apropriações dos autores da EF na construção dos DCs, tendo em vista as diretrizes curriculares, orientações, matrizes de referência dos exames nacionais e estaduais, por exemplo, que direcionam a elaboração de seus escritos.

Ressaltamos também a necessidade de investigar sobre os sentidos assumidos pelos diferentes discursos combinados nas propostas, sobretudo a partir dos professores, haja vista que se sabe pouco sobre como os educadores têm se relacionado com as propostas curriculares.⁴³

⁴³ Gatti *et al.* (2011); Sanches Neto *et al.* (2014).

CAPÍTULO III

3 O ENSINO EM VALORES NOS DISPOSITIVOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA (1996-2016): ANÁLISE DAS PRESCRIÇÕES DIDÁTICAS

3.1 INTRODUÇÃO

A abordagem sobre os valores tem sido foco de diversos estudos, sobretudo quando relacionada com o contexto escolar (SANMARTÍN, 1995; MENIN, 2002; HÖFFE, 2004; GOERGEN, 2007; BILEK, 2009; PONCE, 2009; BINDER, 2012). Embora haja entendimento sobre a importância desse contexto no desenvolvimento moral dos alunos,⁴⁴ Bonotto e Semprebone (2010) descrevem que muitos desses estudos advogam a necessidade de a escola assumir, de forma mais explícita e sistemática o trabalho com eles, envolvendo os diversos espaços e tempos e abrangendo os conteúdos dos diferentes componentes curriculares.

Reforçando essa necessidade, apesar de focalizarem essa temática no âmbito dos projetos sociais, Knijnik e Tavares (2012), além de indicar a baixa sistematização e reflexão com os valores, sinalizam o modo *incidental* e *exortativo* envolvendo orientações didáticas para seu ensino. Segundo os autores, a maioria das orientações encaminhadas aos professores sugere que eles se aproveitem de acontecimentos eventuais que possam ocorrer durante as aulas (incidentais), numa espécie de conclamação e encorajamento verbal (exortativo), para assim intervir na busca por um ensino em valores⁴⁵ – tendo poucas propostas conceituais e/ou metodológicas para a sistematização do ensino.⁴⁶

⁴⁴ Sanmartín (1995) descreve que os principais enfoques teóricos que procuram dar conta tanto da análise quanto da promoção de valores pessoais e sociais dos indivíduos destacam a importância da escola nesse contexto.

⁴⁵ O ensino em valores, segundo Sanmartín (1995, p.17), estaria associado a “[...], formar o caráter para que se cumpra um processo de socialização imprescindível, e formá-lo para promover um mundo mais civilizado, crítico com os defeitos do presente e comprometido com o processo moral das estruturas e atitudes sociais”.

⁴⁶ No presente estudo, quando utilizamos os termos “prescrições didáticas”, “orientações didáticas”, “propostas/alternativas metodológicas” ou “sistematização do ensino”, por exemplo, nos referimos aos materiais que, tendo em vista orientar a docência, apresentam, para além do “o que ensinar”, alternativas de “como ensinar”. Esses termos também são associados à ideia de *caixa de utensílios* (CARVALHO, 2001), a ser explicitada posteriormente.

Nesse sentido, diante de tais apontamentos, algumas questões puderam ser levantadas: Essa carência de uma sistematização para o ensino em valores também estaria refletida na escola, tomando como referência o que os currículos propõem para a Educação Física (EF)?⁴⁷ Dos currículos vinculados às Secretarias Estaduais de Educação no Brasil, quantos apresentam prescrições didáticas para a EF? Dessas prescrições, quantas propõem o ensino em valores para essa área do conhecimento?⁴⁸ Por fim, como esses currículos estaduais com características prescritivas têm idealizado o ensino em valores, pensando a especificidade da EF?

Os currículos elaborados para a EF foram compreendidos como fontes desta pesquisa dadas as suas intencionalidades ligadas à teorização e/ou orientação didática para a área. Aqui, eles foram assumidos como *dispositivos* (CHARTIER, 2002), nos quais o professor busca ferramentas para ensinar e mediar o ensino, constituídos por protocolos que direcionam a leitura e visam a orientar a ação docente.

Levando em consideração os questionamentos e os apontamentos descritos, objetivamos, neste estudo, analisar como os *dispositivos curriculares* (DCs) vinculados às Secretarias Estaduais de Educação no território brasileiro têm orientado o ensino em valores a partir de suas prescrições didáticas.

Inicialmente, assinalamos o referencial teórico-metodológico, assim como delineamos os procedimentos de seleção das fontes, organização e análise dos dados. Posteriormente, apresentamos e analisamos os resultados para, nas considerações finais, retomarmos uma síntese dos achados e as possibilidades de futuras investigações.

⁴⁷ Consideramos o currículo como um processo de construção social, resultado das diversas operações às quais é submetido, escolha dos conteúdos, métodos, objetivos e avaliação nos diversos níveis de ensino, bem como nos diferentes tempos/espacos escolares (SACRISTÁN, 2000).

⁴⁸ No campo da EF, registra-se um aumento de pesquisas associadas à análise dos documentos curriculares produzidos por iniciativas estaduais e municipais (CARVALHO *et al.*, 2015; DINIZ; DARIDO, 2015; MALDONADO *et al.*, 2015; BOLZAN; SANTOS, 2015). Esse crescimento também é indicado por Santos e Bolzan (2015) quando descrevem que há um movimento desde o ano 2000 interessado na produção e discussão de materiais dessa natureza.

3.2 TEORIA E MÉTODO

Efetuamos uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, assumindo a *crítica documental* de Bloch (2001). Ao escrever sobre a observação histórica, Bloch (2001, p. 73) afirma que, “[...] como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser um conhecimento através dos vestígios”. Na busca por *vestígios*, auxiliando-nos na compreensão sobre como o ensino em valores tem sido prescrito para a EF, por meio da análise crítica, retornamos às fontes com perguntas que nos possibilitassem ler o que nelas está presente ou ausente, pois “[...] os textos ou os documentos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p.79).

Ainda ressaltamos que as fontes, aqui constituídas por DCs, foram compreendidas como artefatos dotados de intencionalidade (BLOCH, 2001), produzidos por indivíduos ou grupos que, em determinado momento, idealizaram e prescreveram orientações didático-pedagógicas direcionadas aos professores.

Como *corpus documental*, utilizamos como base os 62 DCs estaduais direcionados à educação básica e desenvolvidos para a EF, apresentados no primeiro e no segundo capítulo deste estudo.⁴⁹

Com base nas teorizações de Carvalho (2001), organizamos esses DCs (62) sob duas naturezas: as *caixas de utensílios* e as *coleções pedagógicas*. Os DCs caracterizados como *caixa de utensílios* foram aqueles que apresentaram ferramentas para auxiliar o professor em situação de ensino, isto é, foram desenvolvidos para orientar/prescrever didaticamente a prática propondo sequências pedagógicas, atividades e avaliação, por exemplo. Já os DCs como *coleções pedagógicas*, ofereceram um repertório de informações e de referenciais de cunho mais teórico para o professor, não havendo prescrição de atividades.

Diante desse processo descrito, limitamo-nos a analisar as *caixas de utensílios*. Nesse sentido, dos 62 DCs, identificamos 13 com natureza prescritiva: Acre (2009, 2010a, 2010b), Amazonas (2012), Ceará (2008), Goiás (2009b), Minas Gerais

⁴⁹Dos 68 DCs selecionados com ano de produção entre 1996 e 2016 no primeiro capítulo, analisaremos 62 por possuírem a EF em seu conteúdo.

(2008b), PR (2006), Pernambuco (2014), Rio de Janeiro (2006b), Rio Grande do Sul (2009b), São Paulo (2008b, 2014).

No que compreende os procedimentos de organização dos dados, primeiramente sinalizamos os tipos de prescrições desenvolvidas nessas *caixas de utensílios*, ou seja, verificamos se elas são apresentadas como plano de aula, orientação metodológica, atividades, projetos, roteiros, por exemplo. Em seguida, somamos o total de prescrições existentes em cada documento para, a partir disso, verificarmos quais apontaram em seus objetivos a intenção de ensinar valores.⁵⁰

Nesse momento, aproximamo-nos da conceituação sobre *valores*. Assim, para identificar e incluir na análise um maior número de proposições sobre esse objeto, assumimos um conceito amplo sobre ele a partir de DaCosta (2007) que compreende os valores como “[...] uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais”.⁵¹

Após identificar as prescrições que assinalam o ensino em valores, analisamos o modo como esse ensino foi proposto. Assim, para a análise e discussão dos dados, debruçamo-nos nas contribuições de Schneider e Bueno (2005) sobre a ideia do *fazer com* e do *falar de*, assim como de Knijnik e Tavares (2012) sobre o caráter *exortativo* e *incidental* das sistematizações para o ensino em valores.

Para Schneider e Bueno (2005), a experiência com o movimento se constitui em uma especificidade da EF, e essa experiência se revela na ideia do *fazer com* as práticas. Não que o *falar de*/falar das práticas, do corpo ou do movimento não seja possível e importante nessa área do conhecimento, mas esse processo não é singular da EF. Nesse sentido, “[...] os conhecimentos com os quais a disciplina EF lida, como os esportes, jogos, danças, lutas e ginástica, são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aplicação” (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 40). Para os autores, ao inscrever um tipo de saber

⁵⁰ Ao verificar os “objetivos” das prescrições a fim de observar o ensino em valores, visto que muitos não trazem o termo “objetivos”, também selecionamos aqueles DCs que apresentaram esse ensino nas competências, expectativas de aprendizagem, capacidades, por exemplo.

⁵¹ A princípio, nossa compreensão sobre *valores* não ocorreria à luz de uma concepção preestabelecida, abrindo possibilidades para encontrarmos diferentes concepções sobre essa temática, tendo em vista que Buismann e Rossum (2001), por meio de uma revisão de literatura, indicaram a existência de mais de 120 definições de valores. Porém, em uma primeira análise dos 13 DCs, não encontramos abordagem conceitual sobre valores em seus escritos.

no seu corpo pelo *fazer com*, os alunos, por exemplo, possuiriam dificuldade em verbalizá-lo em forma de enunciado, o *falar de*.⁵²

Por sua vez, Knijnik e Tavares (2012) evidenciam que, no processo de ensino em valores, são reconhecidas duas metodologias: uma de caráter *exortativo*, em que o professor trata dos valores por meio da oralidade, sem que haja articulação com alguma situação da aula; e outra *incidental*, em que são realizadas reflexões com base em circunstâncias estabelecidas entre os alunos.

Desse entendimento, coube, por meio da ideia do *fazer com*, verificar nas prescrições se o ensino em valores estaria organizado perpassando pela prática, pela experiência com o corpo e com o movimento; ou por meio da ideia do *falar de*, verificar se o processo desse ensino estaria marcado apenas pela verbalização, mais próxima (ou não) do caráter *exortativo* ou do *incidental*.

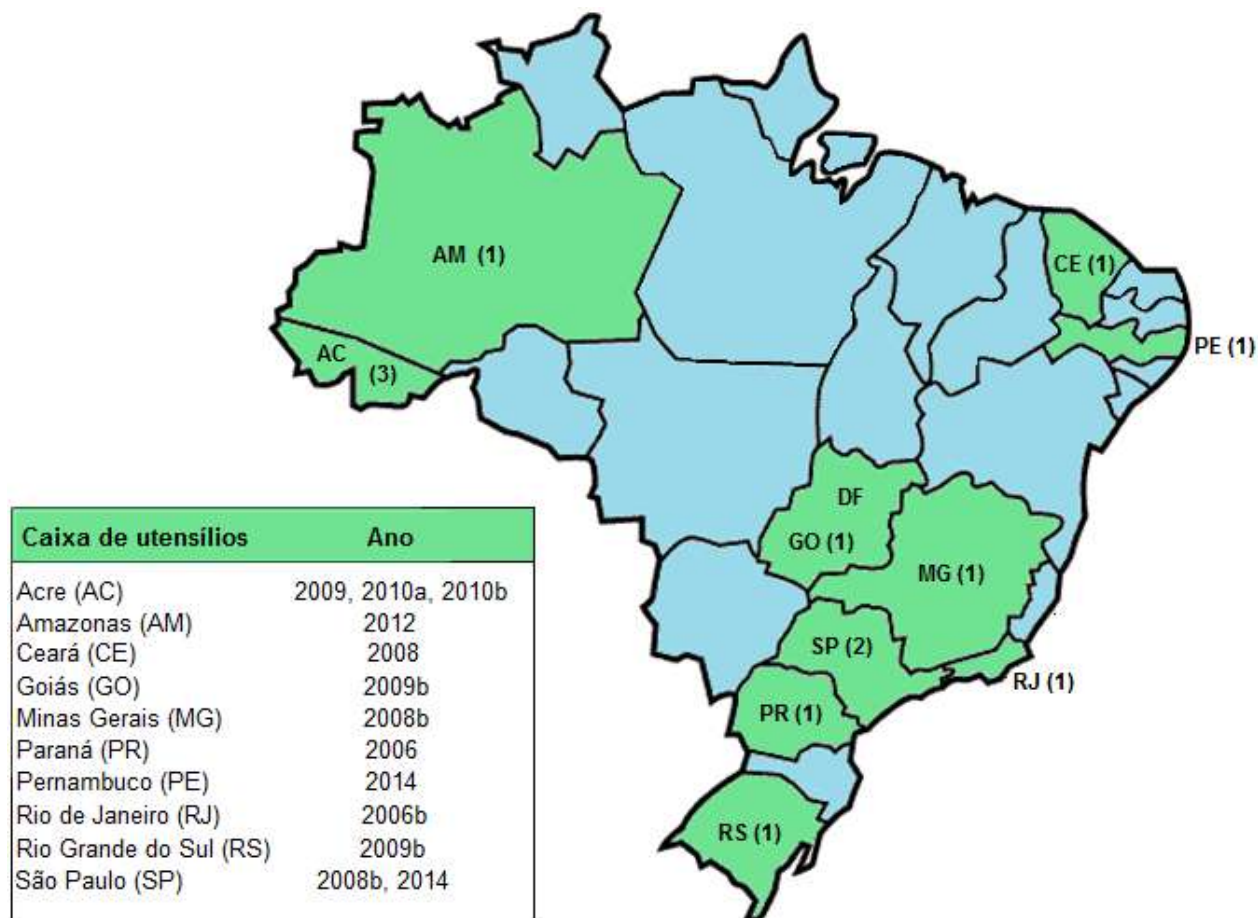
3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do quantitativo de DCs, sinalizamos algumas características desses materiais, destacando os tipos e o total de prescrições neles existentes. Posteriormente, desse total, identificamos o espaço dado ao ensino em valores. Por fim, analisarmos como esse ensino foi proposto/sistematizado.

3.3.1 Dos tipos de prescrições didáticas ao espaço para o ensino em valores

Como apresentados no Mapa 2, há DCs com natureza prescritiva (*caixa de utensílios*) nas cinco regiões do Brasil, distribuídos em dez Estados.

⁵² Charlot (2000, p. 70) indica que “[...] a apropriação do enunciado, por mais exaustiva que seja, nunca é equivalente ao domínio da atividade”.

Mapa 2 – Dispositivos curriculares como *caixa de utensílios*

Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora tenham apresentado possibilidades de propor o ensino dos conteúdos para a EF a partir das prescrições didáticas, esses DCs foram organizados de modos diferentes e receberam denominações próprias em cada Estado.⁵³ Diante disso, identificamos essas denominações para, posteriormente, verificar a existência do ensino em valores em seu interior.

Na Região Centro-Oeste, GO (2009b) foi organizado como um material que abordou somente a EF, compreendendo “[...] **sequências didáticas** para o ensino de conteúdos do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental, apresentando sugestões metodológicas com propostas de atividades [...]” (GO, 2009b, p. 5, grifo nosso).

Na Região Nordeste, observamos a existência de dois materiais: CE (2008) e PE (2014). O primeiro foi desenvolvido para o ensino médio e, ao destacar as Diretrizes

⁵³ Como organização, apresentaremos os DCs a partir das regiões em ordem alfabética.

Curriculares Nacionais para essa etapa (BRASIL, 2011), organizou-se em áreas do conhecimento, estando a EF contemplada em *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, juntamente com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Artes.⁵⁴ Segundo esse dispositivo, ele traz “[...] **modelos de atividades** que poderão auxiliar o professor, no que diz respeito ao processo da prática pedagógica, colaborando assim, com várias sugestões e facilitando, em sua prática, uma reflexão sobre aprender e ensinar” (CE, 2008, p. 7, grifo nosso).

No material pernambucano (PE, 2014), a EF também foi contemplada com os componentes descritos acima, porém foi direcionada para a segunda etapa do ensino fundamental. Sobre esse dispositivo, vale ressaltar que, embora “[...] se constitua de um texto propositivo que dialoga com os Parâmetros Curriculares e com os Parâmetros na Sala de Aula” (PE, 2014, p. 175), ele apresentou somente duas prescrições identificadas como **plano de unidade**.

Na Região Norte, o Estado do Acre por meio da série *Cadernos de orientação Curricular*, elaborou DCs (AC, 2009, 2010a, 2010b) para as duas etapas do ensino fundamental e para o ensino médio. Nesses cadernos, todas as disciplinas foram contempladas. Para cada um, foram apresentadas como prescrição **propostas de atividades**. Já AM (2012), ao tratar de alternativas metodológicas (prescrições) para o ensino médio, apresentou, no final do documento, “Sugestões de atividades didático-pedagógicas” (AM, 2012, p. 49), no formato de **projetos**.

Quanto à Região Sudeste, o material de Minas Gerais (MG, 2008b), de maneira diferenciada de outros Estados, foi organizado e disponibilizado de forma *on-line*, por meio do portal denominado *Centro de referência virtual do professor*.⁵⁵ Nele, há prescrições para a EF indicadas como **roteiros de atividades**, direcionados tanto para os anos finais do ensino fundamental quanto para o ensino médio.

No Rio de Janeiro (RJ, 2006b) o material também foi considerado como de apoio, assim como em MG, visto como continuidade da Proposta de Reorientação

⁵⁴ Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu art. 8º: “O Currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I – Linguagens. II – Matemática. III – Ciências da Natureza. IV – Ciências Humanas”.

⁵⁵ Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br>, esse ambiente virtual seria onde o professor encontra “[...] além de orientações pedagógicas, roteiros de atividades e módulos didáticos para facilitar o trabalho do professor na sala de aula” (MG, 2008b, apresentação do site). Ele surge como apoio no processo de implementação do Currículo Básico Comum (MG, 2008a).

Curricular elaborada anteriormente, em 2005. Ao englobar somente a EF, dá visibilidade à **relatos de experiências** elaborados pelos professores da Rede Estadual, direcionados para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

Em São Paulo, o *Caderno do professor* (SP, 2008b) é um desdobramento da proposta curricular para a EF (SP, 2008a). O *Caderno* prescreve, por meio de **atividades**, os saberes a serem compartilhados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Já na orientação curricular para os anos iniciais do ensino fundamental (SP, 2014), as prescrições foram desenvolvidas por meio de **projetos** localizados no final do documento.

Por fim, na Região Sul, identificamos os DCs dos Estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. Sobre eles, o PR (2006) se apresentou como Livro Didático (LD) desenvolvido para o ensino médio, sistematizando seu conteúdo no formato de **temas**.⁵⁶ Por sua vez, em RS (2009), também chamado de *Caderno do professor*, como em SP (2008b), organiza, para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, prescrições contempladas em **unidades didáticas**. Ressaltamos que o material gaúcho foi editado na forma de livro e foi contemplado o acervo do professor pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, criado pelo Ministério da Educação.⁵⁷

Após verificar pontos relativos à organização dos DCs e especialmente sobre as diferentes denominações que as prescrições receberam, coube quantificar o total dessas prescrições nos materiais e, após isso, por meio da leitura de seus objetivos, quantificar também aquelas que propõem o ensino em valores. Como resultado desse movimento, organizamos os dados conforme a Tabela 4.

⁵⁶ As discussões sobre o tema “Livro didático” têm sido presentes no campo da EF. Citamos, por exemplo, trabalhos como o de Rufino e Darido (2011) e Rodrigues e Darido (2011), que analisam o LD a partir da opinião de alunos e professores após a “aplicação” desse material nas escolas, assim como Angulski *et al.* (2007) que analisaram o próprio *Livro didático público do Paraná*.

⁵⁷ Antes intitulado *Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias* (RS, 2009), o material, além de modificações gráficas, passou a ser chamado no acervo de *Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*.

Tabela 4 – Espaço dado à sistematização do ensino em valores nos dispositivos curriculares

DCs	Tipos de prescrição didática	Há quantas prescrições no dispositivo? (Atividades, projetos, aulas, etc.)	Quantas propõem o ensino em valores? (%)
AC (2009)	Propostas de atividade	14 propostas para EF I	5 propostas (35,7%)
AC (2010a)	Propostas de atividade	24 propostas para o EF II	4 propostas (16,6%)
AC (2010b)	Propostas de atividade	18 propostas para o EM	3 propostas (16,6%)
AM (2012)	Projetos	5 projetos para o EM	3 projetos (60%)
CE (2008)	Modelos de atividades	8 atividades para o EM	4 atividades (50%)
GO (2009b)	Sequências didáticas	32 atividades para o EF II	6 atividades (18,7%)
MG (2008b)	Roteiros de atividades	70 roteiros somando o EF II e EM	9 roteiros (12,9%)
PR (2006)	Temas	14 temas para o EM	8 temas (57%)
PE (2014)	Plano de unidade	2 planos de unidade para o EF II	2 planos (100%)
RJ (2006b)	Relatos de experiência	28 relatos somando EF II e EM	9 relatos (32.1%)
RS (2009)	Unidades didáticas	4 unidades somando EF II e EM	2 unidades (50%)
SP (2008b)	Atividades	69 atividades somando EF II e EM	8 atividades (11,6%)
SP (2014)	Projetos	6 projetos para o EF I	6 projetos (100%)

Fonte: Elaborado pelo autor. * EF I = Ensino Fundamental I, EF II = Ensino Fundamental II, EM = Ensino Médio.

Como um todo, essas prescrições somaram 294. Desse total, 69 contemplaram o ensino em valores em seus objetivos.⁵⁸ Embora os 13 DCs tragam em comum características propositivas, verificamos a existência de nove tipos de prescrições didáticas distintas: *sequências didáticas*; *unidades didáticas*; *modelos de atividades*; *plano de unidade*; *proposta de atividade*; *roteiro de atividade*; *projeto*; *relato de experiência*; *temas*.

Diante dessa heterogeneidade de prescrições, a fim de analisar por que há maior espaço para os valores em umas do que em outras, elas foram discriminadas em dois grupos: a) aquelas em que o ensino em valores é menos recorrente; b) e aquelas em que há maior espaço para esse ensino.

⁵⁸ Como é foco do presente estudo, a análise sobre o modo como o ensino em valores tem sido proposto partirá dessas 69 prescrições, e ocorrerá no próximo tópico (3.3.2).

Referente ao primeiro grupo, nas prescrições em que o ensino em valores foi menos recorrente – *propostas de atividades* (AC, 2009, 2010a, 2010b), *relatos de experiência* (RJ, 2006b), *sequência didática* (GO, 2009b), *atividades* (SP, 2008) e *roteiros de atividades* (MG, 2008b) – notamos uma característica em comum: suas atividades/sistematizações são apresentadas de forma mais independente, tendo cada uma objetivos e conteúdos diferentes das demais.

Nesse caso, entendemos que, como não existia um objetivo mais amplo que contemplasse o ensino em valores e que direcionasse o desenvolvimento dessas prescrições, seus autores não levaram em conta o aspecto valorativo em algumas orientações. Como exemplo, em RJ (2006b), identificamos 28 relatos de experiência com conteúdos variados e com objetivos particulares em cada um. Nesse material não houve *a priori* uma “diretriz” que indicasse o que deveriam constar nesses relatos, sobretudo em valores. A mesma observação serviu para os outros 6 DCs.

Já em relação ao segundo grupo, nas prescrições em que esse ensino foi mais recorrente – *projetos* (AM, 2012; SP, 2014), *temas* (PR, 2006), *plano de unidade* (PE, 2014), *unidade didática* (RS, 2009) e *modelos de atividades* (CE, 2008) – elas possuíam uma organização mais ampla para sistematizar o ensino, propondo, por exemplo, aulas/atividades em seu interior mais interligadas em um objetivo geral e um conteúdo em comum.

Nesse caso, se os valores são contemplados nos objetivos dessas prescrições (*projetos, temas* etc.), suas atividades também deveriam se desenvolver em torno desses objetivos.

Desse grupo, o único material que não seguiu essa característica foi AM (2012), pois, diante dos três *projetos* em que contemplou o ensino em valores, suas atividades não apresentaram alternativas metodológicas para eles.⁵⁹

Observamos ainda a relação desses DCs com as etapas da educação básica. De modo geral, há poucos materiais, como *caixas de utensílios*, para todas as etapas existentes, entretanto essa carência é mais reforçada na educação infantil, já que

⁵⁹ Um exemplo seria o projeto “Atletismo Escolar” (AM, 2012, p. 49), que indicou o trabalho com a *integração* e com o combate da *indisciplina*, porém, no desenvolvimento do projeto, não apresentou maneiras de se alcançar esses objetivos.

não encontramos prescrições para essa etapa. Além disso, dos 13 DCs selecionados, identificamos apenas dois (SP, 2014; AC, 2009) voltadas às séries iniciais do ensino fundamental.⁶⁰

Dado o panorama apresentado, após identificar as prescrições que propõem o ensino em valores (69), realizamos uma análise sobre o modo como elas organizam esse ensino, especialmente levando em consideração a especificidade da EF no contexto escolar.

3.3.2 Prescrição para o ensino em valores na Educação Física escolar: entre o “falar de” e o “fazer com”

Quando abordamos o ensino dos saberes escolares, consideramos a importância de um planejamento “[...] que envolva a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Nesse contexto, é válido também que haja o entendimento sobre a especificidade dos componentes curriculares, para que assim, o planejamento esteja coerente com as características desses componentes, demarcando seus lugares e justificando sua relevância na escola.

Ao relatar sobre seu estatuto epistêmico, Charlot (2009, p. 243) afirma que a EF “[...] não é uma disciplina escolar ‘como as demais’. E acrescento: felizmente. Não é igual porque ela lida com uma forma do aprender outra que não a apropriação de saberes enunciados”. Ainda sobre a EF, esse autor escreve que

O seu objetivo não é falar sobre o corpo. Não quer dizer que o professor e alunos tenham de proibir a si mesmos o uso da fala [...]. Mas a fala sobre o corpo não é específica da Educação Física; outras disciplinas falam também do corpo, ou deveriam fazê-lo (CHARLOT, 2009, p. 243).

No caso do ensino em valores, ele não é específico da EF, já que outras disciplinas falam também sobre eles. Na relação com esse saber

⁶⁰ Embora a LDB, em seu art. 11, tenha posto a educação infantil e o ensino fundamental sob a responsabilidade das Redes Municipais, fez-se necessário destacar a carência de prescrições para essas etapas elaboradas pelas Redes Estaduais, visto que, em nosso levantamento (primeiro capítulo), acenamos para a existência de 34 DCs estaduais, somando a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental.

A Educação Física é educação, sem deixar de ser física, quando ela possibilita ao aluno aprender o seu corpo (e não apenas o movimento), em vários contextos e situações intersubjetivas (olhar do outro, colaboração, competição, etc. [...]) (CHARLOT, 2009, p. 243).

Assim como em Charlot (2009), também nos aproximamos de Matos *et al.* (2015) e Schneider e Bueno (2005), quando esses reconhecem que a natureza do saber específico da EF passa pelo corpo, por meio de diferentes formas de aprendê-lo, em vários contextos e subjetividades. Nesse sentido, conceber o ensino dos saberes compartilhados nas aulas de EF é estar de acordo com uma “[...] aprendizagem que se dá pela/na experiência com o movimento, em circunstâncias que visam a controlar e melhorar a relação do eu e do próprio corpo com um conjunto de regras, materiais e espaços com os outros” (MATOS *et al.*, 2015, p. 193).⁶¹

Dado esse entendimento acerca da especificidade da EF, ao focalizar o ensino em valores nos materiais curriculares, podemos analisar como tem sido apresentado o seu planejamento nas 69 prescrições selecionadas nos 13 DCs.

Em uma primeira leitura/análise dessas prescrições, identificamos tanto a existência de possibilidades metodológicas que projetam intervenções voltadas para o diálogo/linguagem verbal sobre valores, quanto alternativas que tratam dessa temática articulada com as experiências corporais. Além disso, também indicamos a ocorrência de prescrições que propõem a abordagem sobre valores em seus objetivos, porém não materializam essa intenção no momento de descrever/propor as atividades, como é o caso já indicado em AM (2012).

Com base nisso, retornamos às fontes com os seguintes questionamentos: a) há quantas prescrições que propõem o ensino em valores nos objetivos, mas não o contemplam na sistematização da(s) atividade(s)?; b) Quantas prescrições didáticas privilegiam apenas o diálogo/linguagem verbal como possibilidade para o ensino em valores?; c) Quantas prescrições, mesmo que haja orientação para a verbalização, priorizam as experiências corporais tendo, dentre os objetivos, o ensino em valores?

⁶¹ Nesse ponto, Charlot (2000, p. 70) indica que “[...] a apropriação do enunciado, por mais exaustiva que seja, nunca é equivalente ao domínio da atividade”.

A partir dessas três perguntas, construímos três categorias. Delas assumimos conceitos que auxiliaram na apresentação dos resultados, em especial, para as duas últimas questões.

Na *primeira categoria*, observamos as prescrições que não apresentaram alternativas/possibilidades metodológicas para abordar os valores nas aulas, apesar de terem indicado a intenção de focalizá-los em seus objetivos.

Quanto à *segunda categoria*, dialogamos com Schneider e Bueno (2005) sobre a ideia do *falar de*, remetendo à verbalização no processo de ensino, e também com Knijnik e Tavares (2012), quando indicam o caráter *exortativo* e *incidental* das proposições. Dessa categoria, dividimos as prescrições em *duas subcategorias*, a saber: a) aquelas que desenvolveram o ensino em valores em aulas em que não existiam atividades corporais; b) aquelas que desenvolveram o ensino em valores em aulas em que havia atividades corporais, porém esse ensino se apresentava de modo desarticulado dessas atividades.

Na *terceira categoria*, também nos referimos à Schneider e Bueno (2005), porém a partir da ideia do *fazer com*, que destaca o ensino em valores articulado com a prática, com a experiência corporal e com o movimento. Aqui, além de apresentar essa articulação, também nos interessou mapear qual foi o conteúdo da EF mais utilizado como suporte para o ensino em valores nessas prescrições.

Pela leitura e interpretação das fontes, na Tabela 5, apresentamos os 13 DCs, bem como as 69 prescrições que propõem o ensino em valores distribuídas nas categorias apresentadas acima.

Tabela 5 – O modo como o ensino em valores foi proposto nas *caixas de utensílios*

DCs	Nº. de prescrições que propõem o ensino em valores	Nº. de prescrições que propõem o ensino em valores ...						
		...e não apresentam alternativas metodológicas	...pelo <u>falar de</u> em <u>intervenções que</u>por meio do <u>fazer com</u> as práticas			
			...não há atividades corporais	...Há atividades corporais	Dança	Esporte	Jogos e brincadeiras	Lutas
AC (2009)	5	3	2	—	—	—	—	—
AC (2010a)	4	—	4	—	—	—	—	—
AC (2010b)	3	3	—	—	—	—	—	—
AM (2012)	3	3	—	—	—	—	—	—
CE (2008)	4	—	1	—	—	—	3	—
GO (2009b)	6	—	1	4	—	1	—	—
MG (2008)	9	—	4	—	2	3	—	—
PR (2006)	8	—	3	—	1	2	1	1
PE (2014)	2	—	2	—	—	—	—	—
RJ (2006b)	9	8	—	1	—	—	—	—
RS (2009)	2	—	—	—	—	2	—	—
SP (2008)	8	3	2	—	1	—	1	1
SP (2014)	6	4	—	—	—	1	1	—
Total	69	24	24		21			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após esse movimento, notamos que o número de prescrições que, para além do “o que ensinar”, oferece alternativas de “como ensinar” caiu de 69 para 45. Isso ocorreu visto que 24 prescrições em 6 DCs (AC, 2009; AC, 2010b; AM, 2012; RJ, 2006; SP, 2008, SP, 2014) propuseram, mas não sistematizaram o ensino em valores, conforme Tabela 5.

Essas 24 prescrições foram incluídas na *primeira categoria*. Dentre elas, oito estão presentes em RJ (2006b). Nesse material há *relatos de experiência* que descrevem em seus objetivos: “Adquirir valores para um convívio social harmônico e prazeroso” (RJ, 2006b, p. 87), “Valorizar a solidariedade, cooperação, fraternidade, confiança, diálogo, criação, sensibilidade [...]” (RJ, 2006b, p. 61), “Desenvolver o espírito de solidariedade e colaboração, através da ajuda mútua” (RJ, 2006b, p. 84), “Incorporar princípios éticos, no tocante à atenção a regras sociais” (RJ, 2006b, p. 48), porém, no desenvolvimento das atividades, o foco permaneceu nas “habilidades motoras”.⁶²

⁶² Terminologia utilizada pelos professores na construção dos relatos.

Em AM (2012), na sugestão das atividades vinculadas ao projeto “atletismo escolar” em que se objetiva a integração de crianças e de adolescentes no mundo esportivo, considerando o atletismo como uma forma de combater quaisquer tipos de desvios comportamentais, não existiu indicação de uma ação pedagógica planejada para que o professor se aproxime do objetivo indicado. As atividades sugeridas dividem o projeto em três fases, sugerindo a exposição de cartazes com solicitação de materiais necessários, a sua divulgação na escola e na comunidade e a realização de testes motores e funcionais para o início das aulas.

Há objetivos em outros materiais como “[...] adotar uma postura de aceitação da diversidade, não preconceituosa [...]” (AC, 2009, p. 122), “Respeitar as diferenças de gênero e de sexo nas experiências do se-movimentar no esporte” (SP, 2008b, p. 33), que também não oferecem alternativas metodológicas para o professor.

Embora tenhamos clareza das apropriações dos professores entre o currículo prescrito e o praticado (SACRISTÁN, 2000), esses materiais que não esboçam alternativas/exemplos de atividades sistematizadas e planejadas acabam por descaracterizar a sua natureza anunciada de “prescrição”, de “suporte” e/ou “auxílio” para a ação docente. Posto isso, ao anunciarem o ensino sem propor o “como fazer”, acabam se aproximando do que caracteriza as *coleções pedagógicas*.

Sobre a *segunda categoria*, situamos 24 prescrições que propõem o ensino em valores priorizando o *falar de* (reflexão, diálogo sobre os valores). Dessas, identificamos 19 que sugeriram esse ensino em aulas que não envolviam atividades corporais; e 5 que desenvolveram o ensino em valores em aulas com atividades corporais, porém, apresentando-se de modo desarticulado com essas atividades.

Dentre aquelas que propuseram o ensino em valores em aulas em que não existiam atividades corporais, citamos PE (2014) que, diante do plano de unidade denominado “MMA – a ‘nova’ face da luta espetáculo”, sugeriu discutir a dimensão social e ética das lutas, indicando “Vídeo sobre diferença entre lutas e brigas” (PE, 2014, p. 190). Após isso, como ação do professor, propôs iniciar um debate com os alunos, lançando algumas questões, por exemplo, “Quais os princípios morais que orientam as lutas que compõem o MMA e o próprio MMA? Quais as regras do MMA?” (PE, 2014, p. 191).

Outras três prescrições também sinalizaram o uso de recurso audiovisual. CE (2008) indicou um filme sobre esporte educacional para falar do tema inclusão e participação; MG (2008) citou duas prescrições com utilização de vídeos referentes à dança para abordar o respeito e a não discriminação; e SP (2008b) recomendou um vídeo sobre dança para tratar do respeito às diferenças.

Outros recursos também foram indicados, como jornais (GO, 2009b; MG, 2008), para debater sobre solidariedade, amizade, trabalho em equipe e respeito às diferenças; e pesquisa na *internet* (MG, 2008b), visando à busca pela autonomia dos alunos no cuidado com o corpo e na valorização da saúde.

Ainda nessa primeira subcategoria, encontramos prescrições que apenas indicaram aos professores questionamentos, debates e diálogos que envolvessem a discussão de valores (AC; 2009; 2010a; PR, 2006; SP, 2008b). Nesse grupo, incluímos AC (2009), que propôs que os professores fizessem rodas de conversa com as crianças para que elas manifestassem suas opiniões sobre os valores necessários para a vivência da dança, do esporte, do jogo e da brincadeira na escola.

Nessa subcategoria, não identificamos prescrições de caráter *exortativo* e/ou *incidental* (KNIJNIK; TAVARES, 2012). Embora tratem do *falar de*, essas sistematizações para o ensino em valores se mantiveram articuladas com as situações propostas, assim como não partiram de acontecimentos eventuais.

Com relação às prescrições presentes na segunda subcategoria – que desenvolveram o ensino em valores em aulas em que existiam atividades corporais, porém, esse ensino esteve desarticulado dessas atividades – identificamos cinco em dois DCs (GO, 2009b; RJ, 2006b).

Nessa subcategoria, GO (2009b) recomenda que o professor faça uma atividade lúdica que trabalhe velocidade, resistência física, para os alunos vivenciarem uma corrida de meio-fundo. No final dessa intervenção, é proposto que o professor “[...] aproveite a oportunidade e fale também sobre valores como respeito mútuo, solidariedade nas atividades e a importância do fortalecimento de laços afetivos de amizade entre todos” (GO, 2009b, p. 35).⁶³

⁶³ Nessa subcategoria, as outras três prescrições desse material também mantiveram essa característica.

Em RJ (2006b), mesmo indicando apenas atividades relacionadas com os gestos técnicos do Handebol e as regras desse esporte, aparece na prescrição a existência de “desrespeito e impaciência entre os alunos”. Nesse caso, o relato traz que, a todo instante que ocorresse uma agressão, [...] o aluno agressor falaria palavras agradáveis e amáveis para o colega agredido” (RJ, 2006b, p. 50).

Diferente das sistematizações incluídas na primeira subcategoria, essas (5) tiveram proximidade com o caráter *exortativo* e/ou *incidental* (KNIJNIK; TAVARES, 2012), pois, ao mesmo tempo em que sugerem que os professores se aproveitem de acontecimentos eventuais que possam ocorrer durante as aulas, tratam dos valores por meio da verbalização e de maneira desarticulada com as demais situações vivenciadas na aula.

Conforme exposto, percebemos um forte traço discursivo/enunciativo no que diz respeito ao ensino em valores nesses materiais, e isso quando foi possível identificar proposições para além do que era projetado nos objetivos.

Entendemos que a escola assume como referência um conjunto de saberes sistematizados e ensinados por meio da palavra, da linguagem e de outras maneiras de objetivação do mundo. Linguagens essas incorporadas pelos significados atribuídos ao que se ensina, em uma experiência gerada mediante uma ação com o corpo, o contar, o ler ou o verbalizar aquilo que foi aprendido (CHARLOT, 2009).

Essa marca caracterizada unicamente pela verbalização nas aulas de EF, quando exacerbada, faz com que ela se distancie de sua especificidade, principalmente quando há desfavorecimento de experiências de aprendizagens mediante uma ação com o corpo. Conforme afirma Charlot (2009, p. 245), “Há regras, há normas e elas podem ser enunciadas e até sistematizadas [...]. Mas a apropriação de regras e reflexividade não são os objetivos específicos da EF, embora possam ser complementares”.

Desse modo, como lidar com objetivos complementares, levando em consideração as singularidades da EF? Ou melhor, como as prescrições têm tratado esse processo?

Em relação à *terceira categoria*, situamos 21 prescrições que propõem o ensino em valores associadas ao *fazer com* as práticas. Nelas, encontramos essa formação articulada e traduzida nos conteúdos dança, esporte, lutas e jogos e brincadeiras.

No dispositivo de Minas Gerais, a partir do objetivo: “Compreender a **dança** como meio de desenvolvimento de valores e atitudes” (MG, 2008b, *on-line*, grifo nosso), verificamos, no roteiro de atividades, as seguintes indicações:

Peça aos alunos para trazerem músicas que eles gostem [...]. Escolhidas as músicas, peça para que dançam em duplas, trios ou pequenos grupos, sendo que deverão ter o balão ou balões pressionados pelos seus corpos. Ao realizar essa dinâmica, os alunos terão que dialogar entre si para que consigam realizar o que foi proposto. Os conflitos que poderão ocorrer serão importantes, desde que problematizados com todos, tendo as contribuições do professor. Durante essa atividade, discutir questões quanto ao respeito com o colega que está compondo a atividade junto ao aluno é primordial (MG, 2008b, *on-line*).

No Paraná, o livro didático, ao explorar o tema “Quem dança seus males...”, buscou problematizar “[...] algumas questões que se referem à dança, como: as relações sociais e culturais e a importância de se respeitar o tempo e a individualidade das pessoas” (PR, 2006, p. 209). Para isso, foi solicitado aos alunos que organizassem a vivência de uma dança, seguindo os critérios como

[...] f) assegurar a participação de todos os envolvidos; g) discutir e organizar a formação coreográfica, direcionando também a aprendizagem dos colegas que sentirem mais dificuldades; h) criar movimentos a partir das características dos componentes do grupo; i) possibilitar a interação e a intervenção dos colegas com mais dificuldades nas coreografias do seu grupo [...] (PR, 2006, p. 207).

Retornando ao material mineiro, agora com o objetivo de “Reconhecer o potencial do **esporte** no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos como solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança” (MG, 2008b, *on-line*, grifo nosso), o roteiro “Esporte x Valores” indica que o professor deve problematizar alguns jargões ligados ao esporte como: o esporte socializa, traz união, favorece a solidariedade. Além disso, deve sugerir perguntas como: o esporte desenvolve o que nas pessoas? Desenvolve solidariedade? E, após isso, propor aos alunos a prática de três modalidades.

Nesse momento, o documento sugere que, enquanto alguns alunos estarão praticando as modalidades, outros deverão ficar com o professor, anotando os comportamentos ligados à forma de escolha dos times, palavrões e atitudes agressivas. Depois, “[...] o(a) professor(a) deverá confrontar as respostas das perguntas iniciais com os comportamentos observados e problematizar sobre o distanciamento e/ou aproximações entre eles” (MG, 2008b, *on-line*).

Já o material do Rio Grande do Sul propõe a organização de um “Torneio Fair Play de futsal/futebol” (RS, 2009, p. 147), com o propósito de fazer com que os alunos discutam sobre os valores que circulam o universo esportivo, a partir das questões vivenciadas no próprio torneio. Nessa atividade os valores estarão destacados em todas as etapas da disputa e não apenas no jogo em si, aparecendo nas normas para a organização da atividade, no comportamento dentro de quadra e na postura a ser adotada por quem estiver na “arquibancada”. Para tanto, o material sinaliza ainda a necessidade de o professor formular com os alunos um “código de condutas” que será levado em consideração para o desenvolvimento do torneio e no processo administrativo.⁶⁴

Dentre as organizações do ensino em valores na vivência com **jogos e brincadeiras**, SP (2008b, p. 18) propõe o trabalho com a cooperação por meio do jogo “Bola ao ar”. Nesse jogo os alunos mantêm a bola ao ar e, quando ela cai, discutem sobre a forma de organizar o grupo, os princípios dos jogos coletivos e o que é cooperação e competição.

Por fim, nas alternativas metodológicas com questões valorativas articuladas com os conhecimentos das **lutas**, tanto PR (2006) quanto SP (2008b) trazem o judô como conteúdo, sobretudo para abordar o respeito às regras e atitudes sem o uso da violência. PR (2006) com o tema “Judô: a prática do caminho suave”, sugere que os alunos façam uma visita a uma academia de judô e analisem a violência nas lutas, os golpes principais, as regras, a hierarquia, a mudança de faixas, o respeito, a concentração. Essa pesquisa seria base para, com o professor, organizarem um torneio, simulando uma competição oficial.

⁶⁴ Para pensar a parte do código relativa ao comportamento em quadra, o documento indica que a discussão seja orientada com base nas respostas individuais dos estudantes ao Questionário de atitudes com relação ao fair-play no futebol (CRUZ *et al.*, apud SANMARTÍN, 2003, p. 193).

A partir das prescrições pertencentes à terceira categoria, podemos verificar que, mesmo demarcando 30,5% do total de prescrições que propõem o ensino em valores, há contribuições para além do *falar de*, oferecendo alternativas que contribuem para que sua aprendizagem se *faça com* as práticas.

Nesse caso, quando entendemos que a aprendizagem também se passa em um corpo que atribui sentidos, ao mesmo tempo, temos um sujeito afetivo e relacional constituído por valores que podem ser expressos por meio de seus atos. O “[...] aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente [...], a mentir, a brigar, a ajudar os outros [...]” para Charlot (2000, p. 70), perpassa em “[...] dominar uma relação com os outros e reciprocamente. Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação”.

Por que não associar o ensino em valores à experiência prática dos conteúdos da EF, como o esporte, o jogo, a ginástica, a dança, as lutas e os jogos e brincadeiras? Como dito, por meio dessas experiências os estudantes poderiam aprender o seu corpo (CHARLOT, 2009), controlando e melhorando a relação com o ambiente, o espaço, as regras e a relação com os outros.

3.4 APONTAMENTOS FINAIS

Na discussão referente à materialização do ensino em valores, ao expor os tipos de materiais com natureza prescritiva, notamos a carência daqueles que oferecem alternativas didático-pedagógicas para além do “o que ensinar”.

Nesse ponto, dos 68 DCs, 13 são considerados como *caixas de utensílios* – tratam do “como ensinar”. As prescrições oferecidas por esses 13 DCs somaram 294. Do total de prescrições, verificamos que 69 indicaram o ensino em valores em seus objetivos e, dessas, 45 prescrições ofereceram formas de abordar o ensino em valores para além da indicação nos seus objetivos.

Embora os 13 DCs tragam em comum características propositivas, verificamos a existência de nove tipos de prescrições didáticas distintas: *seqüências didáticas*; *unidades didáticas*; *modelos de atividades*; *plano de unidade*; *proposta de atividade*; *roteiro de atividade*; *projeto*; *relato de experiência*; *temas*. Em uma microanálise,

notamos que os DCs que apresentam maior espaço para o ensino em valores são aqueles que trabalham com *projetos* e/ou *temas*, possibilitando assim maior temporalidade de aulas desenvolvidas em torno de um objetivo comum.

Além disso, para a prescrição do ensino em valores, as *caixas de utensílios* privilegiaram diferentes formas para enfrentar a questão, com ênfase para o “falar de” ante o “fazer com”. Aqui, quando verificamos um destaque para o ensino que é dado apenas pela verbalização em detrimento daquele que focaliza a experimentação, em um corpo que atribui sentidos e se projeta pelas práticas, observamos um movimento que se distancia da especificidade da EF na escola. Todavia, diante das práticas que se utilizam do *fazer com*, identificamos uma articulação com os conteúdos da EF, como o esporte, a dança, os jogos e brincadeiras e as lutas.

Em face das discussões colocadas, por fim, acenamos para a necessidade de estudos que possam contribuir para enfrentar a questão do “como fazer”, principalmente de modo conjunto com os professores e alunos no cotidiano escolar, pois o que percebemos foi uma maior existência de prescrições que propõem sobre “o que há de fazer” e, quando indicam o “como fazer”, desconsideram a identidade da EF no contexto escolar.

Além disso, tornam-se necessários tanto estudos que propõem analisar como os professores têm se relacionado com os currículos elaborados pelas redes de ensino, (estaduais e municipais) quanto pesquisas que se aproximem da formação inicial, investigando como estão colocadas as discussões sobre valores associadas à especificidade da EF no ambiente escolar e fora dele.

Em face das discussões colocadas, por fim, consideramos válida também a execução de estudos que analisem as experiências de outros países em relação à proposição de material dessa natureza para o ensino da EF dentro da escolarização. Desse movimento, ampliaríamos o debate sobre o ensino em valores, fazendo cruzamentos entre dispositivos elaborados no território brasileiro e dispositivos internacionais.

Por fim, destacamos que investigações dessa natureza se fazem relevantes à medida que buscam apresentar traços sobre como os currículos são mobilizados e o que idealizam para a intervenção dos professores na EF escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, investigamos como o ensino em valores tem sido proposto para a EF escolar a partir de documentos curriculares vinculados às Secretarias Estaduais de Educação no território brasileiro, elaborados entre 1996 e 2016. Diante desse propósito, foi necessário produzir um levantamento dos documentos curriculares, apresentando suas características de elaboração e implementação para, em seguida, aprofundarmos sobre a temática e o objetivo indicado.

Sobre os achados, considerando o período aqui demarcado para seleção das fontes (1996-2016), foram alcançados 68 dispositivos, elaborados, em especial, a partir da segunda metade da década de 2000. Do total, verificamos a presença da EF em 62, direcionados à educação básica, com destaque para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

Desses materiais, ressaltamos uma variedade de nomenclaturas existentes, reveladoras, em muitos casos, do modo como o Estado organizou suas elaborações, por exemplo, seja na forma de livro ou caderno para o uso cotidiano dos professores e dos alunos; ou na forma de uma diretriz ou um currículo mínimo para auxiliar o professor em seu planejamento e na sua prática pedagógica.

Ressaltamos ainda o quanto a produção coletiva se fez presente, sobretudo na relação entre equipes de Secretarias com professores da Rede e/ou professores de ensino superior.

Sobre essas elaborações, elas não ocorreram ao acaso. Os dados evidenciaram um crescente investimento em políticas públicas na produção desse tipo de material que, além de previsto por marcos legais e documentos vinculados ao Ministério da Educação, foi acompanhado de outros interesses, desde adequação às demandas provindas de avaliações externas, às demarcações políticas, dadas as indicações de continuidades e discontinuidades de políticas de governo na elaboração dos documentos.

Quanto à implementação, observamos que as formações continuadas aparecem como estratégicas, quando se busca aproximar as intenções do currículo das possibilidades de intervenções idealizadas ao corpo docente. Delas, verificamos investimentos em formações *on-line*, formação dirigida por grupos de pesquisas das universidades, por grupos “referência” pertencentes às Secretarias, formações por região e por especialistas pertencentes a empresas de assessoria.

Na análise dos conteúdos e da forma como os dispositivos foram desenvolvidos, percebemos que eles se caracterizam por apresentar elementos que oferecem um repertório de informações e de referenciais de cunho mais teórico para o professor. Nesse caso, identificamos os *fundamentos teóricos* (em 41 DCs) como conteúdo mais recorrente. Ademais, averiguamos um maior quantitativo de materiais que apresentam outros componentes curriculares em seu interior, diminuindo espaço para se pensar na materialização dos conteúdos propostos, isto é, na efetivação de prescrições didáticas.

No desenvolvimento das questões relacionadas com o ensino em valores, verificamos que esses currículos expressam um ensino enunciado, sobretudo, pelos termos *valores e atitudes*, *conteúdo atitudinal* e pela presença de expressões associadas à *afetividade*, materializados em especial nas *competências e habilidades*. Além disso, dentre as palavras associadas a esse ensino, notamos que os dispositivos destacam a *adoção/desenvolvimento*, por parte dos discentes, de *atitudes de respeito*, de *solidariedade* e de *cooperação* a partir do *jogo* e do *esporte*.

Diante desses termos relacionados com o ensino em valores, observamos um alinhamento com as orientações previstas por marcos legais e documentos vinculados ao Ministério da Educação, tendo destaque a LDB (BRASIL, 1996) e os PCNs (1998). Nesse sentido, em duas décadas de elaborações curriculares, percebemos como as medidas de política educacional, seguidas à promulgação da LDB trouxeram marcas para esses materiais.

Prosseguindo com a análise desses termos, demonstramos o caráter híbrido dos discursos curriculares que combinam movimentos teóricos distintos, marcados, sobretudo, pela *apropriação* (CERTEAU, 1994) das teorias de currículo com viés construtivista e das abordagens para a EF pautadas na concepção crítica.

Na discussão referente à materialização do ensino em valores, ao expor os tipos de materiais com natureza prescritiva, notamos a carência daqueles que oferecem alternativas didático-pedagógicas para além do “o que ensinar”. Nesse ponto, dos 68 DCs, 13 são como *caixas de utensílios* – tratam do “como ensinar”.

Em uma microanálise, notamos que as prescrições que apresentam maior espaço para o ensino em valores são aquelas que trabalham com *projetos e/ou temas*, possibilitando, assim, maior temporalidade de aulas desenvolvidas em torno de um objetivo comum.

Para as prescrições do ensino em valores, as *caixas de utensílios* têm privilegiado diferentes formas para enfrentar a questão, com ênfase para o “falar de” ante o “fazer com”. Aqui, quando verificamos um destaque para o ensino que é dado apenas pela verbalização em detrimento daquele que focaliza a experimentação, em um corpo que atribui sentidos e se projeta pelas práticas, observamos um movimento que se distancia da especificidade da EF na escola.

Todavia, diante das prescrições que se utilizam do *fazer com*, identificamos uma articulação com os conteúdos da EF, como o esporte, a dança, os jogos e brincadeiras e as lutas. Dessa articulação, verificados os conteúdos em destaque, reconhecemos um alinhamento com as abordagens pedagógicas enunciadas pelos dispositivos, pautadas na perspectiva cultural relacionada com a problematização das manifestações da cultura corporal.

Por fim, sobre possibilidades de futuras investigações que abordem materiais didático-pedagógicos e/ou ensino em valores, nossos achados favorecem desdobramentos que se orientam tanto em análises mais amplas, como do campo da política curricular e da formação de professores, quanto em análises mais específicas, como do campo da materialidade dos documentos curriculares.

Assim, partindo da política curricular, evidenciamos a necessidade de estudos futuros que realizem investigações *in loco*, aproximando-se das Secretarias Estaduais, dialogando com os secretários, com os sujeitos envolvidos com a elaboração dos materiais, por exemplo, para colocar como foco a discussão das políticas de governo e de Estado sobre processos de produção de currículos, além de analisar a forma como acontecem as parcerias para compor a autoria dos

documentos, indagando: quais seriam as justificativas para a escolha de determinado grupo de autoria? Quais seriam as intencionalidades de se propor um currículo tendo em vista a existência de um anterior, quando for o caso?

No que diz respeito à formação dos professores de EF, acenamos para a importância, na formação continuada, de estudos que focalizem o modo como os educadores têm se relacionado com a proposta curricular implementada em seu Estado e/ou município, sobretudo analisando como são feitas as apropriações do conteúdo desse material para suas ações cotidianas (planejamentos e intervenções).

Indicamos também estudos que focalizem a formação inicial, verificando: o espaço nos cursos de formação para discussões envolvendo materiais de orientação didática, como currículos prescritos e livros didáticos; e o espaço nos cursos que tratem da educação em valores pensando possibilidades de articulação dessa temática com a especificidade da EF.

Ainda nesse eixo, pela perspectiva da aprendizagem, há espaço para se pensar em trabalhos que verifiquem e analisem aquilo que o aluno aprendeu, relacionando com o que foi ensinado, tomando como referência se o professor utilizou algum material curricular ou livro didático para planejar suas aulas.

Acenamos, ainda, para desdobramentos de estudos que tratem da materialidade dos documentos didático-pedagógicos, isto é, que levem em consideração suas formas e protocolos de projeção das práticas pedagógicas, sua estrutura, iconografias utilizadas, autoria, projeções teóricas para se pensar o currículo na EF. Além disso, que analisem seus próprios conteúdos, considerando a perspectiva de percentual de temas projetados, sobre a progressão didática – vertical e horizontal – dos saberes; como são propostos os procedimentos de ensino e das práticas avaliativas, se há alguma discussão sobre avaliação; se o documento tem alinhamento com avaliações de larga escala e se tem proximidade com as indicações da Base Nacional Comum Curricular.

Em face das discussões colocadas, por fim, consideramos válida também a execução de estudos que analisem as experiências de outros países em relação à proposição de material dessa natureza para o ensino da EF dentro da escolarização.

Desse movimento, ampliaríamos o debate apresentado neste estudo, fazendo cruzamentos entre dispositivos elaborados no território brasileiro e em dispositivos internacionais.

Enfim, destacamos que os dispositivos curriculares, como objetos de estudos, demonstram ser um campo vasto para a investigação curricular. Foi importante, nos estudos desse campo, produzir um mapeamento expressivo desses materiais, sinalizando características de sua produção. Dessa maneira, este trabalho fornece concomitantemente um quantitativo elevado de fontes dentro de uma periodização considerável (20 anos), em um movimento válido para levantar questões sobre as produções curriculares, tornando-se base para futuras análises.

REFERÊNCIAS

- ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular**: orientações curriculares para o ciclo inicial – caderno 1. Rio Branco, 2009.
- ACRE (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o ensino fundamental**. Caderno 1 – Educação Física. Rio Branco, 2010a.
- ACRE (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Caderno 1 – Educação Física. Rio Branco, 2010b.
- ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Documento norteador para intervenção pedagógica da educação física nas escolas da rede estadual de ensino**. Maceió, 2010.
- ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas**. Maceió, 2014a.
- ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas - Linguagens**. Maceió, 2014b.
- ALMEIDA, M. P. **Ação humana e valores**: uma abordagem filosófica didática. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3896>.
- AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Plano curricular para a educação básica do Estado do Amapá**. Macapá, 2009.
- AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular do ensino fundamental do 1º, 2º e 3º ano – I ciclo**. Manaus, 2008a.
- AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular do ensino fundamental do 4º e 5º ano – II ciclo**. Manaus, 2008b.
- AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular do 6º ao 9º ano**. Manaus, 2008c.
- AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular de educação física para o ensino médio**. Manaus, 2012.

ANGULSKI, C.M. *et al.* Livro didático público de educação física: um diálogo com a prática pedagógica. In: Congresso internacional de ciências do esporte, 15. E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. CD-ROM

ARAÚJO, C. M. M; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015

ARAÚJO, G.C. (Org.). **Política e organização da educação básica**. Vitória: GM, 2009.

ARAÚJO, U. Ética, cidadania e educação. In: _____. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 67-76

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Subsídios da didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Salvador, 2013.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/ UEM**. Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009.

BILEK, L. **Social Values in Sport**,. In: SLEPICKA, P. *et al.* Sport and Lifestyle. Praga: Karolinum Press, p. 42-53, 2009.

BINDER, D. L. **Olympic values education: evolution of a pedagogy**. Educational Review. Birmingham, v. 64, n. 3, p. 275–302, agost./ 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOLZAN, E; SANTOS, W. Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da educação física. **Rev. Educ. Fis. UEM**, v.26, n. 1, p. 43-57, 2015.

BONOTO, D.M.B; SEMPREBONE, A. **Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de ciências naturais**. Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 131-148, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Resolução, CNE/ CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005. p. 13-28.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM**. Brasília: MEC/INEP; 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Estabelece revisões sobre o Plano Nacional de Educação de 1962. Brasília, 1965.

BRASIL. **PCN+ Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação. Semtec, 2002. 244 p.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUISMAN, A; van ROSSUM, J. Values and value clarification in sports. In: STEENBERGEN, J.; De KNOP, P.; ELLING, A.H.F. (Ed.). **Meanings of fair play in competitive sport**: values and norms in sport. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001. p. 117- 136.

BUHLER, C. **A psicologia na vida do nosso tempo**. 4a ed. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 1980.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v.21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARVALHO, A. O; DARIDO, S. C; IMPOLCETTO, F. M. Análise do conteúdo de ginástica nos currículos estaduais brasileiros. **Arquivos em Movimento** (UFRJ), v. 11, p. 54, 2015.

CARVALHO, M. M. C. de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Org.). Brasil 500 anos: tópicos em história da educação. São Paulo: Ed. USP, 2001. p. 137-167.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio**: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias. v.2. Fortaleza, 2008. v. 2.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio**: matrizes curriculares para ensino médio. Fortaleza, 2009. v. 1.

CEARÁ (Estado). Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil**. Fortaleza, 2011.

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). **Relatório final**: Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo, 2015.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

CHARLOT, B. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO L.P.; ZAGO N. (Org). **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CHARTIER, A.M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Rev. Bras. Hist. Educ**, n. 3, p. 9-26, 2002.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

Cortella, M. S; La Taille, Y. **Nos labirintos da moral**. São Paulo: Papirus, 2005.

DaCOSTA, L.P. Abordagens teóricas sobre valores do esporte. In: **Manual Valores do Esporte SESI**. Brasília: SESI, 2007, p. 45 - 57.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995.

DARIDO, S.C; SOUZA JÚNIOR, O.M. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

DAÚ, J. A. T.; PRADEL, C. A educação para valores e as políticas públicas educacionais. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 521-548, jul./set. 2009.

DIAS, I, S. Competências em educação: conceito e significado. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 73 – 78, jan./jun. 2010.

DINIZ, I. K. S; DARIDO, S.C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do brasil. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 3, p. 353-365, 3. trim. 2015.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares, educação básica** - Ensino médio. Brasília, 2009.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica**: Educação Infantil. Brasília, 2013a.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica**: ensino fundamental dos anos iniciais. Brasília, 2013b.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica**: ensino fundamental dos anos finais. Brasília, 2013c.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica**: ensino médio. Brasília, 2013d.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./dez, 2001.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 55-77.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo básico escola estadual - ensino fundamental: anos iniciais**. Vitória, 2009a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo básico escola estadual - ensino fundamental: anos finais, área de Linguagens e Códigos**. Vitória, 2009b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo básico escola estadual - ensino médio: área de Linguagens e Códigos**. Vitória, 2009c.

ETO, J; NEIRA, M.G. Reflexões sobre as Propostas Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo e dos Estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro. **Rev. Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 1, p. 1-11, 2014.

FAGUNDES, M. B. **Aprendendo valores éticos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA NETO *et al.* Fórmula editorial e graduação: 15 anos de Motrivivência. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 20-21, p. 57-90, mar./dez. 2003.

FREIRE, E.S *et al.* A dimensão atitudinal nas aulas de educação física: conteúdos selecionados pelos professores. **Revista da Educação Física/ UEM**. Maringá, v. 21, n. 2, p. 223-235, 2. trim. 2010.

FREIRE, E.S; OLIVEIRA, J. G. M. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal **Motriz**, Rio Claro, v.10, n.3, p.141-151, set./dez. 2004.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo, Scipione, 1989.

GALIAN, C.V.A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153. p. 648-669, jul./set. 2014.

GARÇÃO, M. M. S. **Processos de transmissão de valores de cidadania:** entre a família e a escola. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/2618>.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; MEDA, A. (Org). **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Número especial.

GOIÁS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano:** currículo em debate - Matrizes Curriculares. Goiânia, 2009a.

GOIÁS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano:** Sequências didáticas – Educação Física. Caderno 6.4. Goiânia. Goiás, 2009b.

GOIÁS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Matrizes curriculares e sequências didáticas:** Arte e Educação Física. Caderno 5.1. Goiânia, 2009c.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo referência de educação física para o ensino fundamental.** Goiás, 2013a.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo referência de educação física para o ensino médio.** Goiás, 2013b.

GOMES, A C. R. **Educar para os valores.** 2010. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4114>.

HÖFFE, O. Valores em instituições democráticas de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 463-479, maio/ago. 2004.

KNIJNIK, J. D.; TAVARES O. Educating Copacabana: a critical analysis of the Second Half, an Olympic education program of Rio 2016. **Educational Review**, Birmingham, v. 64, p. 353-368, ago. 2012.

KOLYNIAC FILHO, C. **Educação Física: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1996.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 81-93, 2004.

KUNREUTHER, F.T.; FERRAZ, L.O. Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 437-452 abr./jun. 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LEMO, K. L. M. **Educação física e valores**: análise centrada em discursos de professores e alunos de escolas do ensino fundamental médio da cidade de Belo Horizonte. 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/22983>.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCAS, M. P., PEREIRA, B. MONTEIRO, A. O. Desporto escolar: dinâmicas e valores. In: B. PEREIRA, A.N. SILVA & G. S. CARVALHO (Coord.), **Atividade física, saúde e lazer. O valor formativo do jogo e da brincadeira** (pp. 153-165). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2012.

MALDONADO, D.T. *et al.* O trabalho pedagógico com os esportes coletivos nas propostas curriculares brasileiras para o ensino médio. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, ano I, v. 2, p. 61-73, 2015.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular educação física – 1º ao 9º ano**: ensino fundamental. São Luís, 2009.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **referencial curricular do ensino fundamental**: 1ª a 4ª série/1º ao 5º ano. São Luís, 2010.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares**. 3. ed. São Luís, 2014.

MARIN, M.F. **Influência da Educação Física escolar na formação do atleta profissional**: um estudo de caso. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MARIN, M.F. **Entre estudar e treinar: Atletas da seleção capixaba sub-14 de basquetebol e o sentido dado à formação escolar e esportiva**. Monografia (Bacharelado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MARQUES, R. **Educação física e valores: análises dos sentidos de professores de educação física, educadores sociais e adolescentes frequentadores de um projeto social**. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física).

MARTINS, V. A prática de valores na escola. **Educação on-line**, São Paulo. p. 1, 2005. Acesso em: 04/04/2016. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>

MARTINY, L.E.; FLORENCIO, S.Q do N; GOMES-DA-SILVA, P.N. O referencial curricular do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa do conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia. v.14, n.1, p. 1 - 14, 2011.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares**: área de Linguagens. Cuiabá, 2010.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular da rede estadual** – ensino fundamental. Campo Grande, 2012a.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular da rede estadual** – ensino médio. Campo Grande, 2012b.

MATOS, J.M.C., *et al.* Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 2, p. 181-199, 2. trim. 2015.

MEIRIEU, P. **Aprender sim...mas Como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 7.ed. 1998.

MENIN, M.S.S. Valores e Escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MENIN, M.S.S. **Valores e Escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de educação física** – ensino fundamental e médio. Belo Horizonte, 2008a.

MINAS GERAIS (Estado). **Centro de referência virtual do professor** : CRV, 2008b. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>: Acesso em: 26 Mai. 2015.

MOREIRA, A. F. B. A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 100, p. 109-123, 1997.

NEIRA, M. G. *et al.* As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015.

OLIVEIRA, D.A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). **Glossário de terminologia curricular**. Boreau Internacional de Educação da Unesco (Unesco – IBE), 2016.

PARÁ (Estado). Governo do Estado do Pará. **Proposta curricular para o ensino médio**. Belém, 2003.

PARAÍBA (Estado). Secretaria de Educação. **Referenciais curriculares do ensino fundamental: educar em e para**. João PessoaL, 2010. v. 1.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Educação física - ensino médio**. 2. ed. Curitiba, 2006.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica – educação física**. Paraná, 2008.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas: ensino fundamental e médio – educação física**. Recife, 2010.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Parâmetros na sala de aula: educação física - ensino fundamental e médio**. Recife, 2013a.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Conteúdos de educação física por bimestre para o ensino fundamental**. Recife, 2013b.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Conteúdos de educação física por bimestre para o ensino médio**. Recife, 2013c.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Parâmetros de formação docente: línguas, arte e educação física**. Recife, 2014.

PERRENOUD, P. A arte de construir competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril Cultural, set. 2000.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. Tradução de Elzon, L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAUÍ (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes curriculares da rede pública estadual**: Caderno 1 - Matrizes disciplinares do ensino fundamental. Teresina, 2013a.

PIAUÍ (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes curriculares da rede pública estadual**: Caderno 2 - Matrizes disciplinares do ensino médio. Teresina, 2013b.

PONCE, B. J. A educação em valores no currículo escolar. **Revista e-curriculum**, São Paulo v.5 n.1. dez, 2009.

PRADÉU, C; DAÚ, J. A. T. **A educação para os valores e as políticas educacionais**. Karolinum Press, 2009, 158 p.

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RIBEIRO, L.P.M. **A proposta curricular de educação física do estado de São Paulo: uma política em discussão**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação curricular** – linguagens e códigos. Rio de Janeiro, 2006a.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação curricular** – educação física / materiais didáticos. Rio de Janeiro, 2006b.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular**: um novo formato – educação física. Rio de Janeiro, 2010a.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**: anos iniciais. Rio de Janeiro, 2010b.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo mínimo 2012** – educação física. Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo mínimo 2013** – curso normal – formação de professores / Educação Física. Rio de Janeiro, 2013.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta de componentes curriculares para o ensino médio**. Natal, 2009.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lições do Rio Grande**: linguagens, códigos e suas tecnologias. artes e educação física. Porto Alegre, 2009a. v. 2.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Educação Física – Ensino Médio: Caderno do Professor. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul** – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte e Educação Física – Caderno do Professor. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, v. 2. p. 131-154, 2009b,

RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S.C. O livro didático da educação física escolar na visão dos professores. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48-61, 2011.

ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York: Free Press, 1973.

ROLDÃO, M.C. **Gestão do currículo e avaliação de competências**: as questões dos professores. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2008.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular de Rondônia** - ensino fundamental. Governo do Estado de Rondônia. Porto Velho, 2013a.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular de Rondônia** - ensino médio. Governo do Estado de Rondônia. Porto Velho, 2013b.

RORAIMA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular da rede pública estadual para o ensino médio**. Boa Vista, 2012.

ROSADO, A. Desenvolvimento sócio-afectivo em educação física percepção da importância da educação física e estratégias de intervenção no domínio sócio-afectivo por parte de professores experientes. *Millenium*, 10. 1998.

RUFINO, L.G.B.; DARIDO, S.C. Livro didático e tema transversal saúde: o que dizem os alunos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17.,

E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/index. Acesso em: 22 jan. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, M. M. F. Propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros para o ensino fundamental e médio. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7151-1-2-artigo-mec-propostas-curriculares-merces/file>. Acesso em: 22 jan. 2016.

SANCHES NETO *et al.* Propostas curriculares de educação física: podemos esperar por mudanças? O caso da rede estadual de ensino de São Paulo. In: SOEIRO, M. I. P; SILVA, M. I. **Educação física escolar**: pesquisas e reflexões. Mossoró, RN: Edições UERN, 2014. p. 24-42.

SANMARTÍN, Gutiérrez. **Valores sociales y deporte**: la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales. Madrid: Gymnos, 1995.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **proposta curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio. Florianópolis, 1998.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para a organização da prática escolar na ed. básica**: ensino fund. e médio. Florianópolis, 2000.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes 3**: organização da prática escolar na educação básica. Florianópolis, 2001.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014.

SANTIAGO, I V. **Os valores orientadores das práticas desportivas em grupos emergentes da terceira idade**: um estudo sobre as construções simbólicas. Porto, FCDEF-UP, 1999.

SANTOS, A.C.B.H.; TREVISOL, M. T. C. Educação Moral na escola: relato de experiências. **Nuances**, v. 23, p. 124-143, 2012.

SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**, Vitória: Proteoria, 2005

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: educação física – ensino fundamental ciclo II e ensino médio**. São Paulo, 2008a.

SÃO PAULO (Estado). SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular: Caderno do Professor. Educação Física**. São Paulo: IMESP. 2008b.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2. ed. São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2. ed. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **orientações curriculares a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo, 2014.

SARABIA, B, A. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. *et al.* (Org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119 - 178.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. **A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física**. Porto Alegre: Movimento, v. 11, n. 1, p. 23-45, jan./abr. 2005.

SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de educação física**. Aracaju, 2007.

SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular: rede estadual de ensino de Sergipe**. Aracajú, 2012.

SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STIEG, R. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de**

leitura. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física).

TENÓRIO, K.M.R. *et al.* Propostas curriculares estaduais para educação física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v. 18 n. 3, p. 542-556, jul./set. 2012.

TENÓRIO, K.M.R. *et al.* Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Rev Bras de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 280 – 288, 2015.

TOCANTINS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do ensino fundamental das escolas públicas**: ensino fundamental do 1º ao 9º ano. 2. ed. Palmas, 2009.

VARNIER, T. R. **O ensino em valores a partir das maneiras e artes de fazer: possibilidades pedagógicas para as aulas de educação física** – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física).

VENÂNCIO, L.; BETTI, M. A proposta curricular de EF do Estado de São Paulo (Brasil): reflexões e problematizações sobre um processo em andamento. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO: DEBATES E QUESTÕES CURRICULARES, 9., 2010, Porto. **Anais...** Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/coloquio2010>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.